

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DES FACTEURS MODULANT LA RELATION ENTRE LA
FRÉQUENTATION D'UN SERVICE DE GARDE ÉDUCATIF DEPUIS LA
PREMIÈRE ANNÉE DE VIE DE L'ENFANT ET LA MANIFESTATION DE
COMPORTEMENTS EXTÉRIORISÉS ET INTÉRIORISÉS AU COURS DE LA
PETITE ENFANCE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

LISE LEMAY

NOVEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À la société québécoise, folle de tous ses enfants.

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je me dois de remercier mon comité de direction de thèse m'ayant fourni l'encadrement nécessaire pour mener à bien ce doctorat. Mes remerciements les plus sincères à ma directrice Nathalie Bigras pour m'avoir fait progresser d'étudiante à docteure au fil des ans en repoussant sans cesse mes limites. Elle m'a également permis d'utiliser les données du projet de recherche « *Jeune enfant et ses milieux de vie* » (JEMVIE), sans lesquelles la présente thèse n'existerait pas, sous sa forme actuelle à tout le moins. Mes remerciements vont aussi à ma codirectrice Caroline Bouchard pour, d'une part, son expertise, sa rigueur et, d'autre part, sa gentillesse, sa bienveillance qui étaient, dans mon cas, deux facettes nécessaires à l'achèvement de mes études doctorales. Toutes deux ont été d'excellents modèles de supervision si j'ai un jour moi-même à accomplir une telle fonction.

J'exprime ma reconnaissance au professeur Jean Bélanger pour avoir accepté d'agir à titre de président de jury de thèse et avoir su répondre à toutes nos questions. Ses commentaires lors de mon examen doctoral ont coloré la rédaction de cette thèse. Également, je remercie les professeurs Francine Sinclair et Thérèse Besnard qui ont accepté d'être membres de mon jury d'évaluation de thèse et ont pris de leur temps pour me faire bénéficier de leur expertise.

Je souhaite remercier les assistantes de recherche du projet JEMVIE, la coordinatrice Julie Lemire, les directions de CPE et les responsables de bureau coordonnateur, les éducatrices en installation et les responsables de service de garde en milieu familial, ainsi que les enfants et leurs parents qui ont tous contribué à rendre cette recherche

possible. Je souligne aussi le rôle important qu'ont joué Jean Bégin pour les consultations d'ordre statistique, ainsi que le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et la fondation de l'UQAM (prix Denise-Véronneau, bourse FARE et bourse d'excellence FSÉ) pour l'aide financière accordée sans laquelle je n'aurais pu me consacrer autant à mes études.

Je désire souligner spécifiquement ma gratitude à mes collègues Mélissa Tremblay, Joanne Lehrer, Claudia Corriveau et Virginie Houle pour le temps qu'elles ont pris à m'accompagner dans les diverses étapes de mon doctorat, que ce soit pour discuter des cours et des travaux à effectuer, pour être colocataires lors des congrès ou encore pour lire, corriger et critiquer constructivement les différents écrits rédigés. Des remerciements également à plusieurs autres collègues d'études, consœurs de travail, ainsi qu'aux professeurs de l'UQAM et de l'équipe *Qualité éducative des services de garde et petite enfance* avec lesquels j'ai interagi durant mes années d'études supérieures. J'ai appris au contact de chacun de vous.

Mes derniers remerciements, mais non les moindres, vont à mes amies et ma famille qui m'ont soutenue à travers les hauts et les bas de mes années de doctorat. Merci, entre autres, à Ariane, Carole, Catherine, Christine, Julie, Joell, Joëlle, Louise et Mélissa pour les sorties, les fous rires et l'écoute. Merci à mes parents, Victoria et Bruno, de même qu'à ma sœur Hélène pour leur regard et leurs encouragements qui m'incite à me dépasser un peu plus chaque jour. Merci à mon conjoint Yannick pour son amour, sa patience et son acceptation inconditionnelle. Dans les moments plus difficiles, chacun de vous a joué un rôle essentiel.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| LISTE DES FIGURES..... | vii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | xi |
| RÉSUMÉ | xii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE | 5 |
| 1.1 Services de garde éducatifs | 7 |
| 1.2 Comportements extériorisés et intériorisés des enfants | 9 |
| 1.3 Services de garde éducatifs et comportements extériorisés et intériorisés | 11 |
| 1.4 Synthèse et questions de recherche | 16 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS..... | 18 |
| 2.1 Conceptualisation des comportements extériorisés et intériorisés..... | 19 |
| 2.2 Cadre théorique | 26 |
| 2.3 Recension des écrits sur les facteurs modulant la relation entre la fréquentation d'un service de garde éducatif et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés | 34 |
| 2.3.1 Caractéristiques socioéconomiques de la famille..... | 37 |
| 2.3.2 Qualité de l'expérience en service de garde éducatif | 41 |
| 2.4 Limites des études antérieures et objectifs de recherche | 73 |

| | |
|--|-----|
| CHAPITRE III | |
| MÉTHODOLOGIE..... | 78 |
| 3.1 Répartition des sujets | 82 |
| 3.2 Instruments de mesure..... | 86 |
| 3.3 Procédures | 91 |
| 3.4 Plan d'analyses | 93 |
| CHAPITRE IV | |
| ARTICLE 1 | 97 |
| CHAPITRE V | |
| ARTICLE 2 | 128 |
| CHAPITRE VI | |
| ARTICLE 3 | 171 |
| CHAPITRE VII | |
| DISCUSSION GÉNÉRALE | 218 |
| 7.1 Synthèse des résultats..... | 219 |
| 7.2 Pertinence sociale et scientifique de la présente recherche doctorale..... | 230 |
| 7.3 Limites et pistes de recherche | 235 |
| CONCLUSION | 240 |
| APPENDICE A | |
| Formulaires de consentement..... | 243 |
| APPENDICE B | |
| Instruments de mesure..... | 267 |
| APPENDICE C | |
| Preuves de soumission des articles | 358 |
| RÉFÉRENCES..... | 362 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | Page |
|--|------|
| 2.1 Conceptualisation des difficultés comportementales | 21 |
| 2.2 Modèle écosystémique de la qualité des services de garde | 27 |
| 2.3 Modèle médiateur des mécanismes d'influence de l'expérience en service de garde éducatif sur les comportements des enfants | 71 |
| 2.4 Modèle modérateur des mécanismes d'influence de l'expérience en service de garde éducatif sur les comportements des enfants | 72 |
| 3.1 Plan d'échantillonnage et participants recrutés dans le projet JEMVIE | 79 |
| 4.1. a) For non-vulnerable children, T-scores of externalizing behaviors at 2 and 4 years old for children in two types of care; b) For vulnerable children, T-scores of externalizing behaviors at 2 and 4 years old for children in two types of care. | 114 |
| 4.2. a) For non-vulnerable children, T-scores of internalizing behaviors at 2 and 4 years old for children in two types of care; b) For vulnerable children, T-scores of internalizing behaviors at 2 and 4 years old for children in two types of care. | 116 |
| 5.1 Ecological model of child development applied to childcare | 134 |
| 5.2 The relationship between externalizing behaviors and the quality of interactions with children as a function of child gender | 152 |

| | |
|--|-----|
| 5.3 The relationship between externalizing behaviors and the quality of the interactions with children as a function of child temperament | 157 |
| 6.1 Mediation model of childcare mechanisms influencing children' behaviors | 181 |
| 6.2 Moderation model of childcare mechanisms influencing children' behaviors | 182 |
| 6.3 Quantity of care moderate the association between quality of the: a) material; b) intervention; c) communication and externalizing behaviors of children in centers; d) schedule; e) activities, f) communication and externalizing behaviors of children in homes; h) schedule; i) intervention and internalizing behaviors of children in homes. | 200 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|--|------|
| 3.1 Critères de sélection des participants du projet JEMVIE | 81 |
| 3.2 Non participants (NP) et participants (P) aux études et valeurs de chi carré ou du test exact de Fisher (TEF) pour les différences entre leurs caractéristiques socioéconomiques | 83 |
| 3.3 Dimensions et sous-dimensions des Échelles d'observation de la qualité éducative (Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b, 2004c) | 90 |
| 3.4 Devis de recherche du premier article | 92 |
| 3.5 Devis de recherche du deuxième article | 92 |
| 3.6 Devis de recherche du troisième article | 92 |
| 4.1 Descriptive statistics of externalizing and internalizing behaviors | 112 |
| 4.2 ANOVA results for main and interaction effects of child's type of care, vulnerability and age on externalizing behaviors | 113 |
| 4.3 ANOVA results for main effects and interaction effects of type of care, vulnerability and age on internalizing behaviors | 115 |
| 5.1 Description of scales and subscales of the Échelle d'observation de la qualité éducative, preschool and home versions (Bourgon et Lavallée, 2004a; 2004b, 2004c) | 144 |
| 5.2 Descriptive statistics of externalizing and internalizing behaviors | 147 |

| | |
|---|-----|
| 5.3 Means, standard deviations, and intercorrelations for externalizing and internalizing behaviors, child gender, childcare quality and interaction terms | 149 |
| 5.4 Summary of hierarchical regression analyses for variables predicting externalizing and internalizing behaviors in children | 150 |
| 5.5 Means, standard deviations, and intercorrelations for externalizing and internalizing behaviors, child temperament, childcare quality and interaction terms | 154 |
| 5.6 Summary of hierarchical regression analyses for variable predicting externalizing and internalizing behaviors in children | 155 |
| 6.1 Description of scales and subscales of the Échelle d'observation de la qualité éducative, preschool and home versions (Bourgon et Lavallée, 2004a; 2004b) | 186 |
| 6.2 Descriptive statistics of the sample | 189 |
| 6.3 Correlations between quantity, type and quality of care and children's externalizing and internalizing behaviors | 190 |
| 6.4 Moderation analysis of quantity and type of care between features of process quality and children' behaviors | 194 |
| 6.5 t-value for slope difference in interaction between quantity and quality across type of care on externalizing and internalizing behaviors | 198 |
| 6.6 Moderation analysis of structural characteristics between features of process quality and children' behaviors | 202 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|--------------|--|
| CPE | Centre de la petite enfance |
| ECERS-R | Early Childhood Environment Rating Scale-Revised |
| ÉOQÉ | Échelle d'observation de la qualité éducative |
| FCCRS-R | Family Childcare Rating Scale-Revised |
| ITERS-R | Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised |
| JEMVIE | Jeune enfant et ses milieux de vie |
| NICHHD ECCRN | National Institute on Child Health and Development |
| PPCT | Processus- Personne-Contexte-Temps |
| SGMF | Service de garde en milieu familial |
| SECCYD | Study on Early Childcare and Youth Development |

RÉSUMÉ

Dans le contexte des services de garde éducatifs québécois largement fréquentés et poursuivant l'objectif de favoriser la socialisation des enfants avant leur entrée à l'école, la présente thèse se penche sur les difficultés comportementales qu'ils manifestent au cours de la petite enfance. Plus précisément, elle identifie les facteurs provenant de la famille, de l'enfant et de l'expérience de garde qui modulent la relation entre la fréquentation d'un service de garde initiée au cours de la première année de vie de l'enfant et les comportements extériorisés et intériorisés qu'il manifeste ensuite à 24, 36 et 48 mois.

Les 3 articles inclus dans cette thèse opérationnalisent les interactions découlant de la perspective écosystémique du développement de l'enfant, adaptée à l'écologie des services de garde. Le premier examine l'interaction entre le mode de garde et les caractéristiques socioéconomiques des familles pour expliquer la trajectoire comportementale des enfants, de l'émergence des comportements extériorisés et intériorisés à l'année précédant l'entrée à l'école. Les deux autres articles s'intéressent exclusivement aux enfants en services de garde. De manière plus précise, le second article étudie les interactions entre la qualité des processus et les caractéristiques des enfants à 18 mois, associées aux comportements qu'ils manifestent dès l'âge de 24 mois. Le troisième se penche en profondeur sur l'expérience en service de garde et explore les interactions médiatrices et modératrices entre la quantité, le type et la qualité de cette expérience à 24 mois, prédictrices des comportements manifestés par l'enfant à l'âge de 36 mois.

Les résultats suggèrent que les enfants fréquentant les services de garde éducatifs manifestent des comportements extériorisés et intériorisés à 24, 36 et 48 mois qui se situent dans la zone dite « normale » de l'instrument de mesure utilisé. Cela dit, ces résultats pointent divers facteurs qui pourraient contribuer à encadrer la manifestation plus fréquente de ces comportements dans certaines conditions. Notamment, les comportements extériorisés et intériorisés des enfants dont les familles présentent des facteurs de risque socioéconomiques apparaissent plus influencés par la fréquentation d'un service de garde éducatif. De plus, certaines dimensions de la qualité des processus observées à 18 mois participeraient à prévenir ou réduire la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés à l'âge de 24 mois, comme la qualité des interactions de l'éducatrice auprès des filles et des enfants présentant un tempérament difficile, ainsi que la qualité de la programmation auprès de tous les enfants. Enfin,

des sous-dimensions de la qualité des processus observées à 24 mois pourraient être ciblées afin de prévenir ou d'atténuer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés à l'âge de 36 mois, notamment la qualité de l'observation pour l'ensemble des enfants, ainsi que la qualité du matériel, de l'horaire, des activités, de l'intervention démocratique et du soutien à la communication en fonction de la quantité et du type d'expérience de garde des enfants.

Les retombées possibles de ces résultats sont nombreuses. D'abord pour le milieu de la recherche, les travaux futurs devraient approfondir les expériences multiples offertes aux enfants en services de garde et les facteurs y étant associés à l'aide de méthodes qualitatives ou mixtes et à l'aide d'instrument de mesure cohérent au programme éducatif du Québec. D'ailleurs, les résultats de cette thèse soutiennent plusieurs des propositions formulées à partir d'une perspective écosystémique afin de guider les recherches à venir. Puis, pour le milieu de la pratique, les résultats éclairent certaines pistes pour l'intervention éducative. En outre, ils sous-tendent l'importance de la flexibilité de l'intervention éducative des éducatrices, adaptant certaines de leurs pratiques en fonction de l'expérience de garde des enfants. À ce sujet, la qualité de la structuration des activités, notamment de l'observation, paraît concerner des pratiques éducatives à réinvestir au sein de la formation initiale et continue des éducatrices de manière à éclairer leurs interventions. Cette recherche contient des pistes de réflexion afin d'assurer que l'éducation à la petite enfance prévienne ou réduise les comportements extériorisés et intériorisés des enfants, en soutenant le développement de comportements appropriés, au cours de cette importante période de développement.

Mots clés : Québec, Services de garde, Qualité éducative, Comportements extériorisés, Comportements intériorisés

INTRODUCTION

Les recherches font ressortir l'importance de la manifestation de comportements appropriés pour la réussite éducative des enfants, un enjeu qui ressort en particulier au moment de leur entrée en maternelle. Pour s'adapter, bien fonctionner en groupe et répondre aux exigences sociales et scolaires, les enfants doivent notamment développer des relations positives, demeurer concentrés et persister dans la réalisation d'une tâche, communiquer leurs émotions, résoudre des conflits, écouter les directives et être attentif (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh, et Gest, 2009; S. Campbell et von Stauffenberg, 2007). Un enfant qui ne manifeste pas de tels comportements et qui présente plus fréquemment et plus intensément des comportements de nature extériorisée (est agressif, bouge, perturbe les activités, n'attend pas son tour, etc.) ou intériorisée (reste à l'écart du groupe, ne veut pas participer, s'accroche aux adultes, boude, etc.) serait alors plus susceptible de connaître des difficultés dans ses relations sociales et ses apprentissages (S. Campbell et von Stauffenberg, 2007). Ceci souligne l'importance des expériences éducatives vécues au cours de la petite enfance afin de soutenir l'enfant dans le développement des comportements appropriés pour s'adapter en contexte de groupe, ce qui se traduirait en une manifestation moindre de comportements extériorisés et intériorisés.

Une des expériences éducatives désormais vécues par une majorité d'enfants issus de pays industrialisés au cours de la petite enfance pourrait s'avérer jouer un rôle à cet effet, soit la fréquentation d'un service de garde éducatif. De nos jours, ce sont souvent les services de garde qui offrent aux jeunes enfants la première occasion d'être en contact avec d'autres enfants et adultes (Fabes, Hanish, et Martin, 2003).

Ainsi, les services de garde constituent des milieux sociaux importants qui poursuivent l'objectif de prévenir les difficultés comportementales ultérieures en permettant aux enfants de développer les comportements appropriés pour s'adapter en collectivité (Ladd, Herald, et Andrews, 2006). En insistant tôt dans la vie sur les comportements qui favorisent le bon fonctionnement en groupe, la fréquentation d'un service de garde pourrait donc contribuer à prévenir ou diminuer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance.

Cependant, les recherches ne permettent pas de dégager un consensus à savoir que la fréquentation des services de garde soit systématiquement bénéfique pour les comportements des enfants. Ainsi, il apparaît pertinent d'approfondir la relation entre la fréquentation d'un service de garde initiée tôt dans la vie et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants afin de savoir quand? pour quels enfants? pourquoi? comment? cette expérience est associée à des bénéfices ou non. À ce sujet, les résultats apparaissent plus consistants lorsque l'expérience en service de garde est étudiée en interaction avec: 1) les facteurs de risque socioéconomiques de la famille (p.ex. Bigras et al., 2009); 2) le genre et le tempérament de l'enfant qui le fréquente (p.ex. Gunnar, Kryzer, Van Ryzin, et Phillips, 2010; Pluess et Belsky, 2009); et 3) la quantité, le type et la qualité de cette expérience (p.ex. Coley, Votruba-Drzal, Miller, et Koury, 2012; McCartney et al., 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 2002). Or, les études menées jusqu'à présent pour examiner l'influence de la fréquentation d'un service de garde éducatif sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants offrent un portrait fragmenté des relations entre ces facteurs. De plus, aucune n'a été réalisée à ce jour au Québec, alors qu'il s'agit d'un contexte privilégié où existe un réseau de services de garde régis sans but lucratif, fréquenté par une majorité d'enfants.

Partant de ces constats, la présente thèse s'intéresse aux facteurs susceptibles de moduler la relation entre la fréquentation d'un service de garde éducatif amorcée dans la première année de vie des enfants et les comportements extériorisés et intériorisés qu'ils manifestent au cours de la petite enfance. Plus particulièrement, elle poursuit les objectifs de: 1) Comparer entre 24 et 48 mois la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants de milieux non vulnérables et vulnérables qui fréquentent ou non un service de garde; 2) Évaluer si la relation entre la qualité des processus et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés à 24 mois chez les enfants qui fréquentent un service de garde est modérée par leur genre et leur tempérament; 3) Examiner comment la quantité, le type et la qualité de l'expérience en service de garde interagissent pour prédire la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants âgés de 36 mois.

Le premier chapitre présente la problématique de recherche et se termine par les questions auxquelles cette thèse souhaite répondre. Le second chapitre expose d'abord le concept de comportements extériorisés et intériorisés. Puis, il présente le modèle écosystémique du développement de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Bronfenbrenner et Morris, 1998) et son adaptation à l'écologie des services de garde (Bigras et Japel, 2007; Lemay et Bigras, 2012), une perspective théorique organisatrice des facteurs influençant les comportements de l'enfant et son expérience de garde. Découlant de cette théorisation, il est question des écrits relatifs aux facteurs reliés à la famille, à l'enfant et aux services de garde qui sont susceptibles de moduler l'influence de la fréquentation d'un service de garde sur la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés. Ce chapitre se termine par objectifs de recherche spécifiques poursuivis par les trois articles issus de cette thèse. Suit une section décrivant la méthodologie générale adoptée. Ensuite, un avant-propos est inclus afin de décrire le premier article de cette thèse, d'exposer les détails concernant sa soumission à une revue et de détailler l'implication des auteurs à sa rédaction.

L'avant-propos précède l'insertion textuelle du premier article. Cette démarche est la même pour le deuxième et le troisième article. Puis, une discussion générale aborde les résultats obtenus, leur pertinence sociale et scientifique, de même que les limites rencontrées dans cette thèse et les pistes de recherche qui permettraient d'aller plus loin dans le développement de nouvelles connaissances dans ce domaine de recherche. Enfin, cette thèse ouvre sur les retombées possibles pour les milieux de la recherche et de la pratique.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique de recherche et établit la pertinence sociale et scientifique de cette thèse. Il sera d'abord question de l'importance des comportements appropriés pour l'adaptation à la maternelle, garante de la réussite éducative des jeunes enfants. Puis, les services de garde éducatifs sont présentés en tant qu'expérience vécue par bon nombre d'enfants avant leur entrée à l'école, ce qui les amène donc à vivre en groupe très tôt dans leur vie. Cette expérience éducative pourrait d'ailleurs influencer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés qui sont susceptibles d'interférer dans l'adaptation de l'enfant. Ensuite, les recherches faisant état de la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants sont résumées. Cette section se termine en exposant des constats auxquels sont parvenues les recherches antérieures, ainsi que les questions qui en découlent et auxquelles cette thèse entend répondre.

L'entrée à l'école est une transition importante dans la vie des enfants. Alors que plusieurs n'éprouvent aucune difficulté à faire face à ce défi, cela peut s'avérer plus ardu pour les enfants qui ne manifestent pas les comportements appropriés afin de bien s'y adapter. À ce sujet, une enquête américaine menée auprès de plus de 3500 enseignantes de maternelle révèle que, selon les perceptions de celles-ci, 16% d'élèves éprouvaient des difficultés majeures à s'adapter à ce contexte éducatif et 33% éprouvaient des difficultés mineures manifestées par des conflits avec les pairs,

des difficultés à suivre les directives, ainsi que l'incapacité à travailler seul ou en équipe (Rimm-Kaufman, Pianta, et Cox, 2000). De telles difficultés d'adaptation sont importantes à considérer étant donné que les comportements manifestés par les enfants en maternelle contribueraient à expliquer leur réussite éducative subséquente (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane, et Shelton, 2003; M. McClelland, Acock, et Morrison, 2006; Turney et McLanahan, 2012).

En particulier, pour s'adapter à la maternelle, les élèves doivent être en mesure de manifester un ensemble de comportements leur permettant de répondre aux exigences sociales et scolaires rencontrées dans ce contexte éducatif de groupe (p.ex. établir des relations positives avec les autres, être attentif, se concentrer et persister dans la réalisation d'une tâche, communiquer ses émotions, résoudre des conflits, etc.) (Bierman, et al., 2009; S. Campbell et von Stauffenberg, 2007; Hemmeter, Ostrosky, et Fox, 2006). L'élève faisant tout juste son entrée en maternelle doit donc déjà manifester des comportements appropriés, témoignant de sa maturité sociale et émotionnelle, afin de s'adapter à son nouvel environnement.

L'enquête *En route pour l'école*, menée auprès de 14 719 enseignantes d'élèves montréalais de maternelle publique, révélait que 12% des enfants n'auraient pas la maturité requise à leur réussite au plan de leur développement social et entre 13 et 15% au plan de leur développement émotionnel (Direction de santé publique, 2008). Ce manque de maturité peut s'illustrer en classe par des conflits fréquents avec les autres, une adaptation difficile aux changements, une difficulté à respecter les règles et routines scolaires, les adultes, les pairs et les biens d'autrui, etc. En d'autres mots, lorsqu'un enfant n'est pas prêt à répondre aux exigences sociales et scolaires de la maternelle, il est plus susceptible de manifester un ensemble de comportements extériorisés (destruction, agression, perturbation) et intériorisés (retrait, émotivité

négative, anxiété) qui pourraient interférer dans ses relations sociales et ses apprentissages, ce qui aurait une incidence sur sa réussite éducative.

Il semble donc important de favoriser l'adaptation de l'enfant en soutenant, notamment, le développement de comportements appropriés de manière à prévenir les difficultés comportementales. À ce sujet, les écrits soulignent que les expériences vécues au cours de la petite enfance sont susceptibles d'influencer les comportements de l'enfant en maternelle (Coley, et al., 2012; Denham et al., 2003; Hansen et Hawkes, 2009; Lamb, 2004; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a) et d'avoir une incidence sur sa réussite éducative ultérieure (S. Campbell, Spieker, Burchinal, et Poe, 2006; Malecki et Elliott, 2002; Nagin et Tremblay, 2005). Alors que la majorité des enfants de 0-5 ans passent une grande partie de leur journée au service de garde, il pourrait s'agir de l'une de ces expériences propres à favoriser la manifestation de comportements appropriés en contexte de groupe et, par extension, prévenir ou atténuer les difficultés comportementales. Pour cette raison, la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants fera donc l'objet de cette recherche.

1.1 Services de garde éducatifs

Au Québec, les services de garde éducatifs¹ ont connu une croissance fulgurante à la suite de la modification de la politique familiale en vigueur. En 1997, le gouvernement créé un réseau de services de garde régis sans but lucratif offrant un

¹ Est appelé service de garde éducatif les services de garde en installation et en milieu familial régis par le gouvernement et dans l'obligation d'appliquer un programme éducatif tel *Accueillir la petite enfance* afin de 1) voir au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants; 2) leur offrir un milieu de vie stimulant leur développement global; 3) prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale. (Gouvernement du Québec, 2007b).

programme éducatif aux enfants âgés de 5 ans et moins, et ce, moyennant une contribution réduite (7\$ par jour à partir de janvier 2004). Selon les dernières données disponibles, alors qu'on recense 448 200 enfants âgés de 0 à 4 ans au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2013), 257 410 places sont offertes dans les services de garde, dont la majorité en service de garde de type installation en centre de la petite enfance (CPE = 85 669 places) et milieu familial (SGMF = 91 663 places) (Ministère de la Famille, 2013). Les services de garde constituent donc des environnements sociaux et éducatifs d'importance pour les enfants qui les fréquentent et qui sont ainsi régulièrement en contact avec des pairs tôt dans leur vie (Fabes, et al., 2003; Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006a). En d'autres mots, la mise en place de ce réseau quasi universel a amené les services de garde à devenir le premier contexte éducatif de groupe pour une majorité d'enfants.

Le contexte éducatif du service de garde constitue pour plusieurs enfants la première expérience de vie en groupe où ils sont amenés à être en contact avec les autres et à intégrer les règles, normes et valeurs qui sous-tendent la vie en collectivité dans leur société (Gouvernement du Québec, 2007a; Lamb, 2004). L'adulte responsable a alors pour tâche de soutenir les comportements qui favorisent le fonctionnement harmonieux du groupe (p.ex. attendre son tour, partager ses jouets, bien jouer avec les autres, respecter les consignes, etc.) (Lamb, 2004). Par conséquent, les services de garde peuvent jouer un rôle en soutenant le développement des comportements socialement valorisés en contexte de groupe chez les enfants qui les fréquentent.

Les enfants qui évoluent dans un tel environnement en bas âge peuvent donc voir leurs comportements en être influencés (J. Campbell, Lamb, et Hwang, 2000), voire même possiblement développer les comportements leur permettant de bien s'adapter à divers contextes éducatifs (Bierman, et al., 2009). Comparativement à ceux qui ne sont pas exposés à cet environnement avant l'entrée à l'école, la fréquentation d'un

service de garde pourrait s'avérer en particulier un avantage pour les enfants lorsque, pour diverses raisons, ceux-ci tendent à éprouver plus de difficultés à s'adapter en contexte éducatif. Cette difficulté d'adaptation s'exprimant par la manifestation de difficultés comportementales en groupe (p.ex. entrer en conflit avec les autres, frapper pour exprimer ses besoins et émotions, détruire les biens d'autrui, ne pas respecter les directives, se retirer pour ne pas participer, boudier, se lamenter sans raison, etc.) pourrait entraver la réussite éducative de l'enfant si celui-ci n'est pas soutenu dans le développement de comportements appropriés (Howse, et al., 2003; M. McClelland, et al., 2006).

1.2 Comportements extériorisés et intériorisés des enfants

Les écrits convergent vers le fait que la manifestation fréquente et relativement intense d'un ensemble de comportements extériorisés (pousser les autres, détruire le matériel, perturber les activités du groupe, etc.) ou intériorisés (manifester son anxiété en suçant son pouce, boudier, s'accrocher aux adultes, ne pas participer aux activités, etc.) s'avère associée à des conséquences négatives pour la réussite éducative présente et ultérieure de l'enfant. À long terme, un enfant qui manifeste régulièrement de tels comportements serait plus enclin se retrouver en situation d'exclusion sociale (Brame, Nagin, et Tremblay, 2001; S. Campbell, et al., 2006; Dodge, Greenberg, et Malone, 2008; Nagin et Tremblay, 2005; Pedersen, Vitaro, Barker, et Borge, 2007; Tremblay, Gervais, et Petitclerc, 2008) et à présenter des difficultés d'apprentissage (S. Campbell, et al., 2006; Dodge, et al., 2008; Malecki et Elliott, 2002; Reinke, Herman, Petras, et Jalongo, 2008; Tremblay, et al., 2008; Turney et McLanahan, 2012). Les conséquences découlant de ces manifestations comportementales extériorisées et intériorisées pourraient ainsi engendrer des coûts importants, tant pour l'individu et son épanouissement personnel, que pour la société dans laquelle il évolue.

De tels comportements semblent émerger assez tôt dans la vie de l'enfant. D'abord, il importe de souligner que certains facteurs associés à la manifestation plus fréquente de comportements extériorisés et intériorisés pourraient être identifiés dès l'âge de 18 mois (Mathiesen et Sanson, 2000; Shaw, Gilliom, Ingoldsby, et Nagin, 2003), voire même avant (Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006b; Smeekens, Riksen-Walraven, et van Bakel, 2007; Tremblay et al., 2004). Le développement amène ensuite ces comportements à être plus facilement observables dès l'âge de 24 mois, ce qui en fait un moment privilégié dans la recherche pour commencer à les mesurer (Baillargeon, Normand, et al., 2007; Daniel, Grzywacz, Leerkes, Tucker, et Han, 2009; Miner et Clarke-Stewart, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998; Shaw, et al., 2003; Tremblay, et al., 2008; van Zeijl et al., 2006). Les avancées développementales qui s'opèrent en parallèle sont associées à leur maintien ou leur diminution vers l'âge de 36 mois, ce qui en fait un autre moment de mesure important dans la recherche (Bernstein, 2006; Crockenberg, 2003; Daniel, et al., 2009; NICHD Early Child Care Research Network, 2006; van Zeijl, et al., 2006). Les chercheurs notent ensuite une stabilité des taux mesurés à l'éducation préscolaire et à l'école primaire (Borge et Melhuish, 1995; J. Campbell, et al., 2000; Hartman, 2009; Heller, Baker, Henker, et Hinshaw, 1996; Kerr, Lunkenheimer, et Olson, 2007).

Devant ces constats, l'adoption de comportements appropriés en fonction du niveau développemental de l'enfant devrait être soutenue durant la petite enfance, soit une importante période de développement de comportements sociaux appropriés. À cet effet, il semble primordial que, tôt dans leur vie, les enfants se retrouvent en présence d'adultes qui encouragent l'intégration des règles, normes et valeurs facilitant la vie en groupe. Cet accompagnement de l'adulte pourrait ainsi prévenir ou réduire la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés, et donc, promouvoir la réussite éducative des enfants. De telles opportunités de développement se produiraient fréquemment pour plus de la moitié des enfants du Québec qui

fréquentent le contexte éducatif qu'est le service de garde, particulièrement chez ceux qui s'y retrouvent depuis leur première année de vie et qui cumulent la plus grande expérience de garde au moment de leur entrée en maternelle.

1.3 Services de garde éducatifs et comportements extériorisés et intériorisés

Au service de garde, les jeunes enfants évoluent dans un groupe composé de plusieurs pairs, et ils sont rapidement appelés à manifester des comportements favorisant le fonctionnement harmonieux du groupe. Ce contexte éducatif serait un lieu tout indiqué pour soutenir le développement des comportements appropriés et, conséquemment, réduire la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés. À ce sujet, des recherches ont été menées afin de déterminer les effets de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements extériorisés des enfants, en comparaison à l'absence de cette expérience (Bigras, Blanchard, et al., 2009; Borge et Melhuish, 1995; Coley, et al., 2012; Côté, Borge, Geoffroy, Rutter, et Tremblay, 2008; Eryigit-Madzwamuse et Barnes, 2013; Fram, Kim, et Sinha, 2012; Hickman, 2006; Lekhal, 2012; Loeb, Bridges, Bassok, Fuller, et Rumberger, 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a; NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Peng et Robins, 2010; Van Beijsterveldt, Hudziak, et Boomsma, 2005; Zachrisson, Dearing, Lekhal, et Toppelberg, 2013). Certaines études ont aussi réalisé ce type de comparaisons au sujet des comportements intériorisés (Bigras, Blanchard, et al., 2009; Borge et Melhuish, 1995; Côté, et al., 2008; Fram, et al., 2012; Hickman, 2006; Lekhal, 2012; Peng et Robins, 2010; Van Beijsterveldt, et al., 2005). Ces recherches menées jusqu'à présent n'associent pas systématiquement la fréquentation d'un service de garde à une manifestation moindre de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants, tel qu'on pourrait s'y attendre.

D'abord, comparativement au fait de demeurer à la maison sous la garde parentale exclusive, la fréquentation d'un service de garde amorcée dans la première année de vie de l'enfant apparaît associée à des taux supérieurs de comportements extériorisés et intériorisés dans plusieurs études (Coley, et al., 2012; Côté, et al., 2008; Eryigit-Madzwamuse et Barnes, 2013; Fram, et al., 2012; Hickman, 2006; Loeb, et al., 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a; NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Van Beijsterveldt, et al., 2005). D'autres chercheurs rapportent plutôt l'inverse et notent des taux moindres de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants ayant fréquenté un service de garde (Bigras, Blanchard, et al., 2009; Borge et Melhuish, 1995; Peng et Robins, 2010). Enfin, certains chercheurs ne rapportent aucune relation entre ces variables (Hansen et Hawkes, 2009; Lekhal, 2012; Zachrisson, et al., 2013).

Ces recherches ont globalement examiné l'effet de la fréquentation d'un service de garde en comparant les comportements d'enfants ayant vécu cette expérience, à ceux d'enfants étant demeurés à la maison avec leurs parents. Le constat qui se dégage de ces recherches est que, lorsqu'elles étudient la relation de manière aussi peu nuancée, c'est-à-dire en ne prenant par en compte plusieurs facteurs pouvant interférer dans cette relation tels que le revenu familial, le genre et le tempérament de l'enfant, la qualité offerte au service de garde, etc., les résultats demeurent équivoques quant aux effets de la fréquentation d'un service de garde sur la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance. En effet, à la lumière des écrits théoriques et empiriques récents qui ont été consultés, plusieurs facteurs semblent moduler la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements des enfants. Les résultats apparaissent plus précis et constants lorsque l'expérience de fréquentation d'un service de garde est étudiée en interaction avec trois catégories de facteurs entrant en jeu dans cette équation, c'est-à-dire la famille de l'enfant, l'enfant lui-même et le contexte de son expérience en service de garde.

Premièrement, les enfants se développent d'abord dans leur famille et certaines caractéristiques de celles-ci sont associées aux choix des parents pour la garde et l'éducation de leur enfant, tel qu'opter pour le service de garde éducatif ou un autre mode de garde. Dans cette optique, les caractéristiques socioéconomiques de la famille ressortent comme étant souvent liées aux comportements manifestés par les enfants (Bigras, Blanchard, et al., 2009; Côté et al., 2007; Côté, et al., 2008; Crosby, Dowsett, Gennetian, et Huston, 2010; Eryigit-Madzwamuse et Barnes, 2013; Peng et Robins, 2010).

Deuxièmement, chacun de ces enfants est unique et réagit à sa façon, en fonction de ses caractéristiques personnelles, face à la fréquentation d'un service de garde et aux stimulations qui lui sont offertes. Ainsi, le genre et le tempérament de l'enfant sont deux caractéristiques personnelles souvent reliées au style comportemental initial de l'enfant, à son expérience en contexte éducatif ou à ses réponses à cette expérience (Beijers, Riksen-Walraven, Putnam, de Jong, et de Weerth, 2012; de Schipper, Tavecchio, Van Ijzendoorn, et Van Zeijl, 2004; Eryigit-Madzwamuse et Barnes, 2013; Gunnar, et al., 2010; Phillips et al., 2012; Pluess et Belsky, 2009; Wachs, Gurkas, et Kontos, 2004; Winer et Phillips, 2012).

Troisièmement, chaque contexte éducatif est différent et offre aux enfants une expérience de garde particulière. À cet effet, les études soulignent l'importance de prendre en compte la quantité, le type et la qualité de cette expérience éducative, car ces variables expliquent certains effets des services de garde sur les comportements des enfants (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, et McCartney, 2002; Coley, et al., 2012; Eryigit-Madzwamuse et Barnes, 2013; Fram, et al., 2012; Lekhal, 2012; Loeb, et al., 2007; Mashburn et al., 2008; McCartney, et al., 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2004; Solheim, Wichstrøm, Belsky, et Berg-Nielsen, 2013; Zachrisson, et al., 2013).

À la lumière de ce qui précède, les recherches qui s'intéressent à la relation entre la fréquentation d'un service de garde et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés chez l'enfant devraient donc considérer simultanément un plus grand nombre de facteurs susceptibles de moduler cette relation. Plusieurs études ayant examiné cette relation ont inclus un de ces facteurs, de manière isolée. Par contre, leur influence serait mieux comprise en interaction avec la qualité des pratiques adoptées par l'éducatrice en service de garde auprès des enfants, notamment en ce qui a trait aux lieux, à l'horaire et aux interactions qu'ils y vivent.

La qualité des processus, qui sous-tend la mise en place de pratiques éducatives favorables au développement, s'avère effectivement une variable de l'expérience en service de garde régulièrement associée aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants dans les écrits (Bigras et Lemay, 2012; Burchinal, Kainz, et Cai, 2011; Crockenberg et Leerkes, 2005; Kryzer, Kovan, Phillips, Domagall, et Gunnar, 2007; Mashburn, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2004; Romano, Kohen, et Findlay, 2010; Rothbart, 2005). Un niveau élevé de qualité des processus pourrait ainsi contribuer à prévenir ou diminuer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés lorsque les caractéristiques de la famille, de l'enfant ou de son expérience en service de garde sont susceptibles de se trouver associées à des difficultés d'adaptation (Watamura, Phillips, Morrissey, McCartney, et Bub, 2011). À l'inverse, lorsque les caractéristiques de la famille, de l'enfant ou de son expérience en service de garde sont déjà liées à des difficultés d'adaptation, un faible niveau de qualité des processus pourrait contribuer à exacerber la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés (Watamura, et al., 2011).

Cela dit, la qualité des processus est généralement considérée comme une expérience unidimensionnelle. En effet, au lieu de considérer les multiples dimensions qui la

composent comme recommandé dans les écrits récents (Dowsett, Huston, Imes, et Gennetian, 2008; Zaslow, Martinez-Beck, Tout, et Halle, 2011), la plupart des études présentent des résultats sur des relations entre les difficultés comportementales de l'enfant et, soit un score global de la qualité des processus, soit un score de la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants (Mashburn, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2004; Romano, et al., 2010).

Pourtant, afin de prévenir la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés ou de soutenir les enfants qui en manifestent, il y aurait tout lieu de porter attention à la structuration des lieux, à la structuration des activités, à leur intervention éducative, autant de dimensions de la qualité des processus qui pourraient être associées aux comportements des enfants. Par conséquent, cette perspective unidimensionnelle de la qualité limite les réponses aux questions quand? comment? pourquoi? et pour quel enfant? la fréquentation d'un service de garde favorise la prévention ou la diminution des comportements extériorisés et intériorisés.

Suivant ces constats, la présente recherche vise à dresser un portrait nuancé des mécanismes d'influence de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants. À notre connaissance, aucune étude n'a à ce jour examiné les interactions entre ces variables auprès d'un même échantillon d'enfants dans le contexte unique du réseau québécois de services de garde régis, et ce, selon une définition multidimensionnelle de la qualité. Ainsi, plus de 15 ans après la création de ce réseau, il n'est pas encore possible d'isoler l'influence de cette expérience de garde sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants, et ce, bien que le soutien au développement de comportements socialement appropriés permettant à l'enfant d'intégrer harmonieusement la vie en collectivité constitue l'un des objectifs poursuivis (Gouvernement du Québec, 2007a). Alors que ce réseau quasi universel de service de

garde sans but lucratif est l'un des rares en son genre au monde, qu'il fait l'objet d'un financement public important et qu'il est largement utilisé par les familles, il appert essentiel de documenter l'influence de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants dans le contexte québécois.

1.4 Synthèse et questions de recherche

En résumé, comme l'adaptation de l'enfant en contexte de groupe est essentielle à sa réussite éducative, elle pourrait être promue dès la petite enfance. Notamment, la fréquentation d'un service de garde de qualité pourrait favoriser le développement de comportements appropriés et ainsi être associée à une manifestation moins fréquente et moins intense de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants exposés tôt dans leur vie à cette expérience de groupe. Or, les résultats quant à l'influence de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements des enfants demeurent mitigés dans les écrits internationaux récents, alors que plus de la moitié des enfants se retrouvent en service de garde au cours de leur petite enfance. Par conséquent, il apparaît pertinent d'explorer les comportements extériorisés et intériorisés manifestés par les enfants, selon qu'ils fréquentent ou non les services de garde, ainsi que les facteurs associés à leur manifestation. Cela permet d'approfondir la compréhension du phénomène à l'étude et de mieux cibler les interventions éducatives à mener auprès d'enfants différents.

La présente recherche longitudinale s'inscrit dans cette problématique, et est conduite dans le contexte particulier du Québec où un réseau quasi universel de services de garde sans but lucratif régis est en place. Elle vise notamment à répondre aux deux questions de recherche suivantes:

1) Quelle est la relation entre la fréquentation d'un service de garde initiée tôt dans la vie de l'enfant et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance?

2) Quels facteurs modulent la relation entre la fréquentation d'un service de garde initiée tôt dans la vie de l'enfant et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance?

Ces questions trouvent leur pertinence à deux niveaux. Premièrement, comme les résultats de recherche sont encore aujourd'hui mitigés quant aux effets de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants, il semble important que cette thèse alimente les connaissances scientifiques à la question préliminaire qui se pose, retrouvée ici à la première question de recherche. Deuxièmement, cette recherche examine les relations entre la fréquentation d'un service de garde et les difficultés comportementales manifestées pendant la période de la petite enfance, puisqu'il s'agit d'un moment propice aux premières manifestations des comportements extériorisés et intériorisés. Au cours de cette période cruciale de développement de comportements appropriés, les adultes jouent un rôle primordial de soutien à cet effet. Ainsi, des facteurs sont susceptibles d'interférer avec l'accompagnement des adultes qui côtoient les jeunes enfants sur une base quotidienne, et ce, durant une période qui s'étend dans le temps. Pour cette raison, il apparaît essentiel que cette recherche contribue aux connaissances quant aux facteurs susceptibles de jouer un rôle dans les effets de cette expérience en contexte éducatif sur les comportements des enfants.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Le second chapitre de cette thèse présente le cadre théorique adopté pour éclairer sa réalisation et passe en revue les écrits traitant des concepts à l'étude. Une première partie propose une conceptualisation des comportements extériorisés et intériorisés. Une seconde partie présente ensuite le modèle écosystémique du développement permettant d'expliquer comment se développent ces mêmes comportements et de prendre en compte l'ensemble des facteurs potentiellement associés aux trajectoires comportementales des enfants. Adapté de ce modèle, le modèle écosystémique de la qualité des services de garde détaille spécifiquement les facteurs des services de garde susceptibles d'influencer les comportements des enfants et permet de les organiser. De cette perspective découlent des propositions menant à l'opérationnalisation de la présente recherche et à l'inclusion des facteurs susceptibles de moduler la relation entre la fréquentation d'un service de garde et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants, notamment les caractéristiques socioéconomiques de la famille, les caractéristiques des enfants et les caractéristiques de l'expérience en service de garde. La troisième partie recense les écrits ayant traité de l'influence de ces trois catégories de facteurs. Ce chapitre se termine par les objectifs de recherche spécifiquement poursuivis par cette thèse et qui émergent des écrits théoriques et empiriques recensés.

La présente thèse porte sur la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements extériorisés et intériorisés manifestés par les enfants, tout en considérant les facteurs associés à cette relation. Avant de s'attarder aux théories

proposant des facteurs d'influence et de passer en revue les écrits s'y étant intéressés, il sera d'abord question de préciser ce qui est entendu lorsqu'il est question de comportements extériorisés et intériorisés manifestés au cours de la petite enfance et auprès d'une population dont le développement est considéré «typique». Cette façon de procéder vise à faire émerger les différentes conceptualisations retenues afin de les faire converger vers une compréhension commune.

2.1 Conceptualisation des comportements extériorisés et intériorisés²

Les comportements manifestés par les enfants au cours de la petite enfance se distinguent selon leur fréquence, leur intensité et la direction de leur expression, soit vers l'entourage ou l'environnement extérieur (comportements extériorisés) ou plutôt retournés vers l'enfant lui-même (comportements intériorisés) (Achenbach, 1992; S. Campbell, 2002). Cette catégorisation discrimine donc les comportements où « l'enfant extériorise ses difficultés en prenant pour cibles ses parents, ses camarades, les éducateurs ou encore les objets qui l'entourent », des comportements où « l'enfant intériorise ses difficultés en adoptant des conduites autodestructrices ou asociales » (Coutu, Tardif, et Pelletier, 2004).

Les comportements extériorisés seraient associés à un niveau de régulation moindre chez l'enfant comparativement aux pairs de son âge. Les habiletés socioémotionnelles de l'enfant ne seraient alors pas suffisamment développées pour lui permettre de se retenir de bouger, de désobéir, de briser le matériel, de faire des crises de colère ou de frapper ses pairs. Au quotidien, ils se manifesteraient par un ensemble de comportements agressifs (frapper, mordre, désobéir, etc.), destructeurs (briser le matériel, détruire le travail d'autrui, etc.) et perturbateurs (crier, faire des crises de

² La conceptualisation présentée dans les prochains paragraphes a fait l'objet d'un chapitre de livre rédigé par Lemay et Coutu (2012) auquel le lecteur peut se référer pour obtenir plus de détails.

colère, etc.) (Essa, 2002). La catégorie «extériorisée» inclut donc les comportements les plus dérangeants pour l'environnement social de l'enfant et les plus susceptibles de blesser les autres (S. Campbell, 2002). Ils tendent donc à interférer dans les relations que l'enfant établit avec les autres (S. Campbell, et al., 2006; Dodge, et al., 2008; Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels, et Subramanian, 2008), ce qui pourrait avoir comme conséquence d'exacerber encore plus ses comportements extériorisés en lui offrant ultimement moins d'occasions de développer les comportements appropriés en interagissant avec ses pairs (Gilliom et Shaw, 2004; Keiley, Bates, Dodge, et Pettit, 2000; Ladd et Troop-Gordon, 2003). La manifestation de comportements extériorisés est donc susceptible de limiter les interactions sociales de l'enfant, contexte dans lequel il pratique et développe les comportements appropriés pour bien fonctionner en groupe.

Les comportements intériorisés seraient plutôt l'expression d'un niveau démesuré de régulation chez l'enfant comparativement aux pairs de son âge. Les habiletés socioémotionnelles de l'enfant ne seraient alors pas suffisamment développées pour lui permettre de s'adapter en groupe et il réagirait plutôt en se repliant sur soi, en s'isolant, en étant excessivement inquiet ou dépendant des adultes (S. Campbell, 2002). Au quotidien, les comportements témoignant d'une difficulté de nature intériorisée incluent une recherche exagérée de contacts auprès de l'adulte (s'accrocher), l'expression fréquente et intense d'émotions négatives (pleurer, boudier, sucer son pouce, se plaindre, etc.) et une plus faible participation en groupe (être timide et passif, parler peu, ne pas participer, etc.) (Essa, 2002). La catégorie «intériorisée» comprend des comportements qui interfèrent moins dans le déroulement de la journée, puisqu'ils sont moins apparents et dérangeants. Ils doivent cependant être identifiés tout aussi rapidement, car ils pourraient autant interférer avec la réussite éducative de l'enfant, et ce, en limitant les occasions d'interagir avec les autres (Marchant et al., 2007).

Sur le continuum présenté à la figure 2.1, on retrouve à une extrémité les comportements appropriés qui assurent le bon fonctionnement de l'enfant en situation de groupe. Tel qu'abordé dans la problématique, ces comportements renvoient à la capacité à développer des relations positives, demeurer concentrés et persister dans la réalisation d'une tâche, communiquer leurs émotions, résoudre des conflits, écouter les directives et être attentif (Bierman, et al., 2009; S. Campbell et von Stauffenberg, 2007; Hemmeter, et al., 2006). Lorsque l'enfant possède les capacités susmentionnées telles qu'exprimées par des comportements appropriés, il a alors rarement besoin de manifester d'autres comportements moins adaptés pour satisfaire ses besoins.

Au niveau suivant du continuum, faisant toujours partie du développement typique des enfants, se situent les comportements difficiles qui témoignent de défis développementaux partagés par les enfants dans une période donnée. Au cours de la petite enfance, la plupart des enfants manifestent à un moment donné des comportements difficiles. Ces comportements leur permettent d'obtenir une réponse à leurs besoins à un moment où ils ne maîtrisent pas pleinement le langage et n'ont pas encore développé l'ensemble des habiletés requises pour adopter un comportement plus approprié. Ils permettent alors d'attirer l'attention de l'adulte (p.ex. s'accrocher aux adultes pour être réconforté), d'obtenir ou éviter quelque chose (p.ex. pousser un ami pour avoir le camion, se retirer dans un coin lors des causeries), de révéler un inconfort ou un malaise (p. ex., crier pour exprimer la faim ou la fatigue, sucer son pouce pour exprimer son anxiété ou son stress) ou d'exprimer ses émotions lors d'une situation frustrante (p. ex., boudier lorsqu'il ne peut terminer une activité). Lorsqu'évalués à l'aide d'instruments de mesure des comportements extériorisés et intériorisés, de tels comportements sont désignés par des scores plus faibles, soit généralement situés dans les limites qualifiées de «normales». La notion de continuum sous-tend également une certaine hétérogénéité à l'intérieur même de cette catégorie de «comportements difficiles».

Lorsqu'un ou plusieurs de ces comportements difficiles sont manifestés de façon plus fréquente et intense que la moyenne des enfants à un âge donné, on se retrouve au degré suivant: les problèmes de comportement. Ce type de comportements est plus susceptible d'entraver le fonctionnement de l'enfant en groupe, de lui entraîner des difficultés à plus long terme et d'affecter sa réussite éducative. Ces comportements reflètent une difficulté à s'adapter au contexte de groupe et à composer avec les exigences de cet environnement (p. ex. se chicaner souvent avec les autres, s'opposer fermement aux demandes de l'adulte, exprimer intensément sa colère, pousser, frapper ou mordre sans raison, se retirer et refuser de s'intégrer aux activités, etc.). Les problèmes de comportement sont plus sérieux que les comportements difficiles, car ils tendent à se maintenir dans le temps, ce qui n'est pas sans conséquence pour le fonctionnement social de l'enfant. Ils entraînent généralement des effets négatifs à la fois pour l'enfant et pour le groupe dans lequel il évolue. Lorsqu'évalués à l'aide d'instruments de mesure des comportements extériorisés et intériorisés, de tels comportements sont alors désignés par des scores un peu plus élevés que la moyenne, soit généralement qualifiés de «problématiques ou limites». Tout comme pour les comportements difficiles précédemment abordés, la notion de continuum sous-tend une variabilité quant à la fréquence et l'intensité à laquelle les problèmes de comportement sont manifestés par les enfants.

Enfin, à l'extrémité droite du continuum, on retrouve les troubles de comportement qui réfèrent aux conduites les plus sévères associées à une psychopathologie (p. ex., la dépression infantile, les troubles de conduite et d'opposition, les troubles associés au spectre de l'autisme, etc.). De par la gravité de ces comportements, les enfants qui les manifestent reçoivent habituellement le soutien de professionnels, ainsi que d'autres ressources d'aide lorsqu'ils évoluent dans leur groupe sous la responsabilité d'une éducatrice. Ces interventions visent à offrir aux enfants un soutien supplémentaire, plus adapté à leurs besoins. Lorsqu'évalués à l'aide d'instruments de

mesure des comportements extériorisés et intériorisés souvent utilisés, ces troubles de comportement sont indiqués par les scores les plus élevés, soit des taux généralement situés dans les limites qualifiées de «cliniques». Encore une fois, le continuum implique des différences entre les enfants qui manifestent certains troubles de comportement.

En résumé, l'évolution du développement de l'enfant mène généralement à l'émergence de comportements appropriés et, en retour, à une diminution de la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés. Néanmoins, il est habituel de noter la manifestation de difficultés comportementales au cours de l'importante période de développement qu'est la petite enfance, allant de la manifestation de comportements difficiles, aux problèmes de comportement et, parfois, aux troubles de comportement.

En outre, certains comportements extériorisés et intériorisés sont attendus à des périodes du développement. C'est notamment le cas, vers l'âge de 24 mois, des comportements d'agressivité physique et d'opposition qui peuvent témoigner d'un besoin d'autonomie et d'indépendance combiné au langage limité de l'enfant. La manifestation de ces comportements étant "typique", puisque l'enfant, à cette période développementale, ne maîtrise pas encore les habiletés lui permettant d'adopter un comportement approprié pour répondre à ses besoins, elle se situerait ainsi au niveau des «comportements difficiles» sur le continuum présenté précédemment.

Soutenus par les adultes, les enfants développeront progressivement des habiletés langagières, socioémotionnelles, affectives, cognitives et motrices, de telle sorte qu'ils auront de moins en moins besoin de recourir aux comportements extériorisés et intériorisés pour arriver à leurs fins et manifesteront davantage de «comportements appropriés» en référence au continuum. À titre d'exemple, l'enfant qui est en mesure

d'utiliser ses mots pour indiquer à un ami qu'il souhaite avoir le camion que celui-ci tient dans ses mains n'aura plus besoin de le frapper pour obtenir le jouet convoité.

Cependant, s'ils ne sont pas soutenus à ce moment important, il est aussi possible que les enfants ne suivent pas cette évolution typique du développement et continuent de manifester plus fréquemment et plus intensément que les autres une variété de comportements extériorisés et intériorisés. Les comportements difficiles peuvent alors devenir des «problèmes de comportement» sur le continuum présenté. Tout comme pour les comportements difficiles, l'enfant qui présente des problèmes de comportement et qui est soutenu par un adulte adoptant des pratiques de qualité auprès de lui pourrait développer les habiletés lui permettant d'en arriver plutôt à manifester des comportements appropriés pour répondre à ses besoins. À l'inverse, les problèmes de comportement pourraient évoluer vers un «trouble de comportement» si les interactions problématiques perduraient et que l'enfant ne trouvait pas de soutien de qualité auprès des adultes de son entourage.

Il appert donc particulièrement important que les enfants puissent vivre des expériences éducatives de qualité leur permettant de développer des comportements favorisant leur bon fonctionnement et leur adaptation en contexte de groupe, voire leur réussite éducative. De telles expériences seraient rendues possibles dans les divers environnements de vie des jeunes enfants, notamment en service de garde de qualité. Cela dit, une multitude de facteurs sont susceptibles d'influencer le type d'expériences vécues par l'enfant dans ses milieux de vie et, par conséquent, ses trajectoires comportementales. La prochaine section présente les modèles théoriques expliquant comment les enfants se développent sur le plan comportemental, soit en interaction avec leur environnement. Ces modèles théoriques s'avèrent organisateurs de l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer le développement de l'enfant.

2.2 Cadre théorique

Tout comme de nombreuses études menées depuis les années 90 (Côté, et al., 2008; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003b; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pluess et Belsky, 2009; Wachs, et al., 2004), la présente recherche adopte une perspective écosystémique du développement de l'enfant. Cette perspective a été initialement présentée dans le modèle écosystémique du développement (Bronfenbrenner, 1979), révisée plus tard dans le modèle bioécologique (Bronfenbrenner et Morris, 1998), puis synthétisée récemment dans le modèle de "Process-Person-Context-Time" (Processus-Personne-Contexte-Temps traduit littéralement; PPCT) (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner et Morris, 2006). Selon la perspective écosystémique, le développement des comportements ne résulte pas uniquement de la maturation ou de l'environnement, mais serait plutôt le produit de multiples interactions régulières, continues et bidirectionnelles entre l'enfant lui-même et son environnement. (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Bronfenbrenner et Morris, 1998). Il s'agit donc d'une perspective amenant à considérer un ensemble de variables touchant directement ou indirectement les expériences vécues par l'enfant ainsi que les relations qui s'exercent entre elles, afin d'expliquer son développement et, dans cette recherche, plus précisément ses comportements.

Particulièrement d'intérêt pour l'enfant qui fréquente un service de garde, des chercheurs ont réfléchi à ce modèle et l'ont adapté spécifiquement à l'écosystème des services de garde (Bigras et Japel, 2007; Britto, Yoshikawa, et Boller, 2011; Lemay et Bigras, 2012; Marshall, 2004; Mashburn et Pianta, 2010; Sheridan, 2009). Ainsi,

selon le modèle écosystémique adapté aux services de garde³, le développement de l'enfant résulte d'interactions multiples continues et durables entre ses caractéristiques personnelles, la qualité des expériences éducatives qui lui sont offertes, elles-mêmes influencées par le contexte social, économique, politique et culturel plus large. Les paragraphes suivants présentent une synthèse des facteurs de l'écosystème des services de garde susceptibles d'influencer les comportements extériorisés et intériorisés de l'enfant, lui-même situé au centre du modèle.

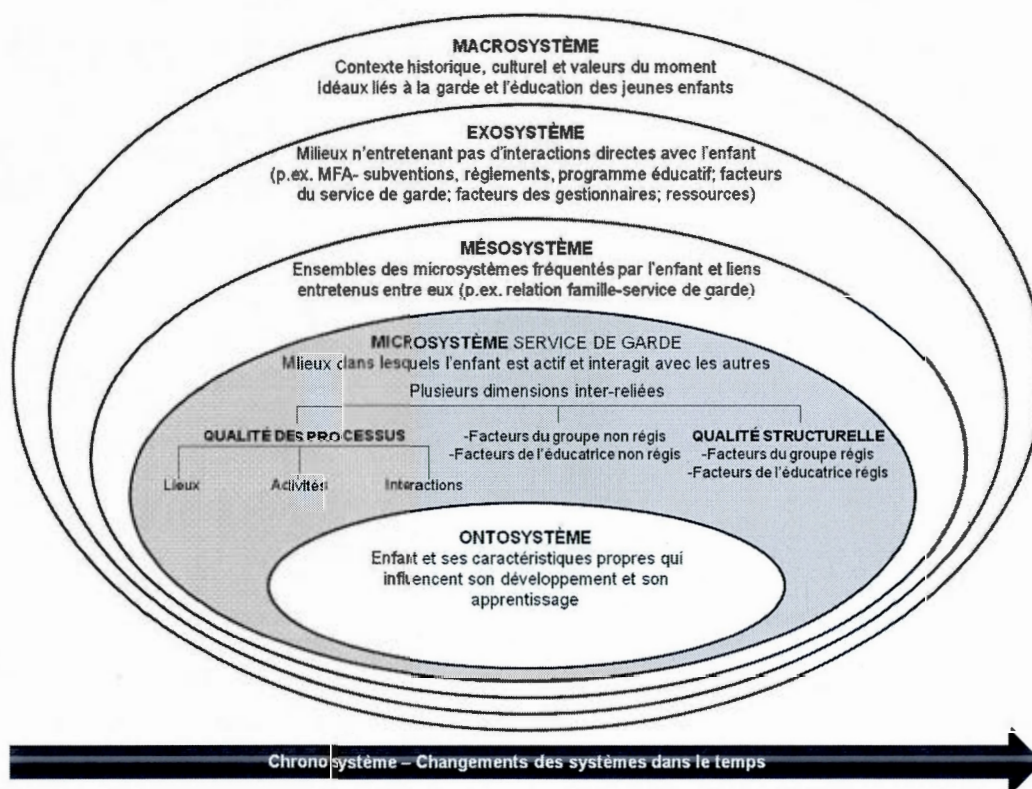


Figure 2.2 Modèle écosystémique de la qualité des services de garde (Lemay et Bigras, 2012; adapté de Lacombe, 2006).

³ Toute allusion subséquente au modèle écosystémique du développement (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Bronfenbrenner et Morris, 1998), adapté aux services de garde (Bigras et Japel, 2007; Lemay et Bigras, 2012), sera simplifiée par l'appellation de modèle écosystémique afin de ne pas alourdir le texte.

Au premier niveau du modèle, on retrouve l'ontosystème constitué de l'enfant et de ses caractéristiques personnelles qui interagissent avec l'environnement afin d'influencer le cours de son développement. Ce niveau renvoie à la personne dans la perspective PPCT. Selon ce modèle, certaines spécificités de l'enfant l'amèneraient à répondre différemment aux expériences offertes dans son environnement et conduiraient en retour l'environnement à devoir s'adapter en fonction de ces mêmes caractéristiques (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Ces caractéristiques de la personne concernent, par exemple, ses traits apparents agissant comme stimuli directs auprès des autres (p.ex. l'âge, le genre, la couleur de la peau, l'apparence physique), ses caractéristiques non apparentes souvent inférées à partir des précédentes (p.ex. les ressources cognitives, affectives, etc.) et des particularités relatives à ses forces internes (p.ex. le tempérament, les motivations). Ainsi, des caractéristiques de l'enfant seraient associées au style comportemental adopté dès les premiers jours de sa vie et pourraient amener l'environnement à se transformer par la présence passive (l'environnement se modifie par la simple présence de l'enfant, les autres réagissant à ses caractéristiques tels son âge, son genre, etc.) ou active (l'environnement se modifie pour répondre au tempérament, aux connaissances de l'enfant) de l'enfant (Tudge, Mokrova, Hatfield, et Karnik, 2009).

Le second niveau comprend le système de l'environnement ayant l'influence la plus directe sur les comportements de l'enfant, le microsystème. Cette influence proviendrait des éléments de son environnement proximal, soit les pairs et les adultes dans différents milieux de vie avec lesquels il entre directement en contact. Ce niveau renvoie aux processus dans la perspective PPCT. Les processus proximaux seraient le moteur du développement de l'enfant, puisque c'est en activité et en interaction avec les autres que les enfants se développent (Bronfenbrenner, 1979). Dans l'écosystème du service de garde, les expériences offertes quotidiennement à l'enfant par l'éducatrice au sein de son groupe, communément retrouvées dans le concept de

qualité des processus (voir p. 41 pour plus de détails sur ce concept), seraient parmi l'influence la plus importante du microsystème sur les comportements de l'enfant entre les âges de 0 à 5 ans (Mashburn et Pianta, 2010). On retrouve donc dans ce système l'influence des expériences éducatives de qualité offertes par le personnel en termes d'interactions positives, de structuration des lieux et de structuration des activités. Cette qualité des processus du groupe dans lequel l'enfant évolue, située dans le microsystème, varierait cependant selon des caractéristiques de l'enfant qui le fréquente, tel que présenté au paragraphe précédent, ainsi que des caractéristiques du contexte dans lequel le groupe se retrouve (Bronfenbrenner et Evans, 2000; Bronfenbrenner et Morris, 1998). Ces caractéristiques contextuelles du modèle PPCT peuvent moduler l'influence des processus proximaux sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants. Elles sont situées dans quatre systèmes d'influence faisant l'objet des paragraphes suivants, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

Premièrement, toujours dans le microsystème du service de garde, la qualité des processus est susceptible d'être influencée par des variables plus distales retrouvées dans le concept de qualité structurelle. Celle-ci renvoie à l'observation des variables réglementées dans un milieu donné, de manière à assurer les meilleures conditions pour le développement de l'enfant (voir p.62 pour plus de détails sur ce concept). Par exemple, le rapport éducatrice-enfants (ratio) et le niveau d'éducation du personnel éducateur seraient reliés à la capacité de ce dernier à adopter des pratiques de qualité élevée auprès des enfants afin de soutenir leur développement (NICHD Early Child Care Research Network, 2002). Ces variables régies influenceraient donc indirectement les comportements manifestés par les enfants en facilitant ou limitant la capacité des éducatrices à structurer les lieux et les activités, de même qu'à interagir avec les enfants en cohérence avec le programme éducatif en vigueur.

Deuxièmement, le mésosystème constitue le niveau suivant du modèle écosystémique composé des interactions entre les microsystèmes dans lesquels l'enfant se développe. Ainsi, la relation entre la famille et le service de garde représenterait l'élément principal du mésosystème pour un enfant qui le fréquente. De bonnes relations famille-service de garde permettraient de mieux connaître l'enfant et ses besoins et de faciliter la transition et la cohérence entre ces deux milieux de vie, ce qui favoriserait une manifestation moindre de comportements extériorisés et intériorisés. La relation éducatrice-parent serait par ailleurs étroitement reliée aux niveaux de qualité des processus mesurés dans le microsystème, ce pour quoi elle doit être considérée dans le concept de qualité (Zellman et Perlman, 2006). Cependant, ce mésosystème famille-service de garde se situerait dans le contexte plus large des conditions de vies des parents qui les amènent à recourir ou non à ces services, soit en interaction avec le système suivant (Marshall, 2004).

Troisièmement, l'exosystème s'avère composé des contextes de vie des parents et de l'éducatrice auxquels l'enfant ne participe pas directement. Même si l'enfant n'y est pas présent, ces systèmes influenceraient indirectement son développement en ayant une incidence sur les personnes en contact avec lui, de par les événements qui s'y produisent ou les décisions qui s'y prennent. Dans la famille, les caractéristiques socioéconomiques (revenu, scolarité, structure familiale, âge de la mère à la naissance, etc.) se retrouvent dans l'exosystème. Elles sont reliées indirectement aux comportements des enfants par le biais des expériences sociales et éducatives auxquels ils sont exposés. Par exemple, les caractéristiques socioéconomiques familiales ont été associées à l'utilisation des services de garde en général. En effet, les familles cumulant des facteurs de risque socioéconomiques tendent à moins utiliser les services de garde que celles qui en cumulent moins (Gingras, Audet, et Nanhou, 2011) et, lorsqu'elles les utilisent, on tend à les retrouver dans des services de garde de plus faible qualité (Japel, Tremblay, et Côté, 2005).

Dans l'exosystème, on retrouve aussi les gestionnaires d'installation et de bureaux coordonnateurs des services de garde en milieu familial, et leurs caractéristiques propres, dont les décisions influencent le vécu des éducatrices, des familles et des enfants. C'est aussi dans ce système que le gouvernement choisit, par exemple, de financer différents types de services de garde, développer un programme éducatif s'appliquant au sein des milieux et adopter une réglementation les encadrant. Les variables de l'exosystème sont donc susceptibles d'influencer la qualité des pratiques éducatives adoptées dans le mésosystème et le microsystème du service de garde, et ainsi, d'être indirectement associées aux comportements des enfants.

Quatrièmement, l'influence indirecte la plus éloignée de l'enfant provient du macrosystème, soit de la société. C'est au niveau de la société que seraient définis les objectifs de l'éducation à la petite enfance (p.ex. prévenir l'apparition de difficultés comportementales ultérieures), ainsi que les pratiques à adopter au sein du réseau des services de garde, de manière à en assurer l'atteinte (p.ex. les pratiques qui assureront la manifestation de comportements appropriés) (Sheridan, 2011). La distinction entre ce qui est socialement approprié et ce qui constitue une difficulté comportementale se répercute dans ce qui est transmis dans les autres systèmes, comme celui où on développe les programmes éducatifs et celui où on retrouve des adultes responsables des enfants (p.ex. on y verra des références à l'importance d'attendre son tour, de suivre les consignes, de collaborer avec les autres, de partager, etc., et on observera des pratiques à cet effet).

C'est dans le macrosystème que se situent les valeurs sociales au sujet de l'enfance, les conceptions théoriques privilégiées quant au développement des enfants et l'idéologie concernant l'éducation à la petite enfance. Les discours ici construits entraînent des répercussions sur les décisions qui se prennent dans les autres systèmes, par exemple au niveau de l'exosystème lorsque vient le temps de rédiger le

programme éducatif des services de garde et de définir les pratiques permettant d'assurer une expérience éducative de qualité. Ainsi, la définition de la qualité des services de garde prend donc ses racines dans le macrosystème, puisque la qualité s'avère un concept faisant correspondre les objectifs de cette institution sociale (macrosystème) et les moyens mis en œuvre (exosystème, mésosystème et microsystème) pour les atteindre de manière efficace (ontosystème). Ainsi, lorsqu'un contexte donné est étudié, il importe de considérer les spécificités sociales et culturelles teintant l'ensemble des autres systèmes.

Enfin, l'intérêt de ce modèle repose également sur l'importance qu'il accorde au passage du temps dans l'étude du développement. Le développement est en effet un processus qui se caractérise par des interactions de plus en plus complexes entre l'enfant et son environnement physique et social à travers le temps (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Le dernier niveau du modèle, le chronosystème, est donc composé, entre autres, de l'effet cumulé de ces expériences vécues par l'enfant ou de leur persistance sur son développement. L'influence des interactions entre l'environnement et l'enfant sur les comportements de ce dernier résiderait dans leur régularité et leur durabilité. Ainsi, une interaction vécue régulièrement sur une longue période exercerait une plus grande influence sur les comportements de l'enfant qu'une interaction ponctuelle (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Ceci explique l'importance accordée au rôle de la famille, mais aussi à celui des services de garde, dans l'étude des comportements des enfants qui fréquentent ces contextes éducatifs. En effet, la maison et le service de garde sont les deux milieux de vie principaux où l'enfant passe le plus de temps au cours de ses premières années de vie et qui sont donc les plus susceptibles d'influencer ses comportements.

Une recherche menée dans cette perspective théorique devrait tenir compte du modèle écosystémique à son état mature (PPCT) et ainsi mesurer chacun de ces quatre

éléments. Dans cette optique, quatre implications incombent à la constitution d'un devis de recherche cohérent avec le modèle PPCT: 1) l'accent doit être placé sur les *processus* proximaux et évaluer les activités ou interactions potentiellement significatives dans le développement d'un individu; 2) les caractéristiques de la *personne* susceptibles de modifier ces activités ou interactions doivent être mesurées (des plus simples comme le genre et l'âge, aux plus complexes comme les ressources ou le tempérament); 3) le *contexte* influence les processus et il faut minimalement examiner l'influence différentielle de deux microsystèmes (p.ex. famille et service de garde); 4) le devis doit être longitudinal afin de mesurer l'influence des processus proximaux dans le *temps* (Tudge, et al., 2009).

À partir de ces implications qui découlent de la perspective écosystémique, la présente étude se fonde sur l'ensemble des propositions théoriques précédentes et les opérationnalise afin d'expliquer les comportements extériorisés et intériorisés des enfants: 1) l'expérience en service de garde ou son absence interagit avec des variables familiales (contexte); 2) l'influence la plus directe de l'expérience en service de garde est la qualité des processus (processus); 3) l'influence de la qualité des processus est modulée par des caractéristiques de l'enfant (personne); 4) des variables contextuelles du groupe, de l'éducatrice et du type de service de garde (contexte) peuvent moduler la qualité des processus ou son effet sur l'enfant; 5) la quantité d'exposition à un contexte éducatif donné peut moduler la qualité des processus ou son effet sur l'enfant dans le temps (temps); 6) l'ensemble de ces relations est mieux compris en tenant compte de la définition multidimensionnelle de la qualité issue du programme éducatif en vigueur dans une société donnée et conséquemment mesurée d'une telle façon (contexte). Ces propositions incluent donc des mesures des processus, de la personne, du contexte et du temps en cohérence avec le modèle mature de PPCT. Les écrits traitant des relations entre les variables présentées dans ces propositions seront passés en revue dans les sections qui suivent.

En somme, la perspective écosystémique implique que pour comprendre les comportements manifestés par les enfants, il faut les étudier en interaction avec leur environnement. De plus, elle permet d'organiser les facteurs à l'étude selon divers niveaux d'interactions entre l'enfant et l'environnement qui sont susceptibles d'influencer le développement. Ce développement peut être normal, soit attendu et comparable à celui de la majorité des enfants du même âge à quelques semaines près. Cependant, des variations individuelles peuvent survenir dans le développement en raison d'interactions enfant-environnement particulières et ainsi donner lieu à une manifestation plus fréquente et intense de comportements extériorisés et intériorisés. Ce sont ces mêmes interactions entre l'enfant et son environnement qui sont alors susceptibles de soutenir leur diminution ou leur augmentation. Les prochaines sections examinent de plus près trois niveaux de facteurs et leur interaction avec la fréquentation d'un service de garde pour expliquer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés, soit les caractéristiques de la famille interagissant avec la fréquentation d'un service de garde, la qualité du service de garde interagissant avec des caractéristiques de l'enfant et la qualité du service de garde interagissant avec des caractéristiques de l'expérience en service de garde.

2.3 Recension des écrits sur les facteurs modulant la relation entre la fréquentation d'un service de garde éducatif et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés

Pour plusieurs jeunes enfants de pays industrialisés, le service de garde éducatif est l'environnement où ils passent de nombreuses heures par semaine, et ce, durant plusieurs années de leur vie. Par conséquent, pour nombre d'enfants, ce contexte éducatif est désormais le premier lieu où ils évoluent en collectivité et qui les prépare graduellement à adopter les comportements appropriés pour s'adapter à la vie en groupe et bien s'intégrer à la société. Il est donc raisonnable de penser que les enfants

fréquentant les services de garde éducatifs vivent des situations éducatives différentes de celles des enfants demeurant à la maison avec leurs parents. Les expériences vécues au service de garde pourraient ainsi conduire au développement de comportements plus adaptés à la vie en groupe et être associées à une moindre manifestation de comportements extériorisés ou intériorisés chez les enfants les fréquentant. Toutefois, lorsqu'on considère l'ensemble des études ayant comparé les comportements des enfants ayant une expérience en service de garde à ceux qui n'en ont pas, force est de constater la difficulté de parvenir à des résultats cohérents.

Certaines recherches n'associent tout simplement pas la fréquentation d'un service de garde aux comportements extériorisés ou intériorisés des enfants. Par exemple, une étude de Bacharach et Baumeister (2003) menée auprès d'enfants de maternelle révèle que, comparativement à la garde parentale, la fréquentation d'un service de garde éducatif n'est pas associée à un risque accru de comportements extériorisés à l'âge de 60 mois. Ce résultat est corroboré par les études de Zachrisson, et al. (2013), Solheim, et al. (2013) et Lekhal (2012) menées en Norvège qui indiquent que la fréquentation d'un service de garde n'est pas reliée à plus de difficultés comportementales aux âges de 18, 36 et 54 mois. Il est aussi réitéré par une recherche québécoise qui ne note pas de différence entre les comportements extériorisés d'enfants âgés en moyenne de 30,6 mois ayant fréquenté les services de garde structurés et ceux ne les ayant pas fréquentés (Bigras, Blanchard, et al., 2009). Une autre étude canadienne menée auprès d'enfants de 48 mois va dans le même sens (Côté, et al., 2008).

Au contraire, d'autres études notent une manifestation plus fréquente de comportements extériorisés ou intériorisés chez les enfants ayant fréquenté un service de garde. Ainsi, les résultats longitudinaux d'Hickman (2006) révèlent que la fréquentation d'un service de garde est ensuite associée à des taux plus élevés de

comportements extériorisés et intériorisés lorsque l'enfant est à la maternelle et en première année, en comparaison aux enfants sous la garde exclusive de leurs parents durant la même période. Auprès d'enfants plus jeunes, des résultats signalent que ceux fréquentant les services de garde depuis leur première année de vie manifestent plus de comportements intériorisés à 48 mois que ceux sous la garde parentale (Côté, et al., 2008). Dans la même ligne, la fréquentation d'un service de garde initiée au cours de la seconde année de vie de l'enfant semble associée à des taux plus élevés de comportements extériorisés à l'entrée en maternelle (Fram, et al., 2012; Loeb, et al., 2007) et encore plus élevés si initiée avant l'âge d'un an (Loeb, et al., 2007). Van Beijsterveldt, Hudziak et Boomsma (2005) précisent eux aussi que les enfants ayant fréquenté un service de garde manifestent à l'âge de 36 mois des taux de comportements extériorisés plus élevés que ceux étant demeurés avec leurs parents.

Enfin, peu de recherches indiquent une manifestation moindre de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants ayant fréquenté un service de garde. Une seule recherche recensée souligne notamment que ce sont les enfants qui fréquentent les services de garde structurés qui obtiennent les plus faibles taux de comportements intériorisés à 30,6 mois, comparativement aux enfants ayant fréquenté les services de garde moins structurés et ceux étant demeurés à la maison au cours de la même période (Bigras, Blanchard, et al., 2009).

En résumé, la seule évidence à cet ensemble de résultats est leur inconstance. Et pour cause, rappelons que la relation entre la fréquentation d'un service de garde et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants serait modulée par une multitude de facteurs qui se conceptualisent à l'intérieur du modèle écosystémique tel que présenté à la section 2.2. Les prochaines pages abordent les facteurs à prendre en compte en fonction des propositions découlant de ce modèle et de la recension des écrits.

2.3.1 Caractéristiques socioéconomiques de la famille

Une première proposition de la perspective écosystémique est à l'effet que des caractéristiques de la famille influencent non seulement les comportements des enfants, mais interagissent avec leur utilisation des services de garde, ce qui affecterait aussi les comportements des enfants. Tel que mentionné précédemment, lorsque la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements des enfants est étudiée globalement, sans prendre en compte les facteurs nuanciant cette relation, les résultats des études paraissent mitigés. Or, lorsque les recherches étudient spécifiquement les enfants considérés de milieux vulnérables en raison de facteurs de risque socioéconomiques de leur famille, le fait de fréquenter un service de garde s'avère constamment bénéfique pour la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés en comparaison à l'absence d'une telle expérience.

Les écrits soulignent que la famille constitue le premier et le principal milieu de vie dans lequel l'enfant se développe et socialise. Les interactions vécues par l'enfant avec les personnes composant le microsystème de la famille façonnent ses premiers comportements sociaux et ses premières relations avec son entourage (Caulfield, 1996; Scaramella et Leve, 2004; Schmidt, Demulder, et Denham, 2002). Toutefois, certaines variables socioéconomiques de la famille sont associées à une offre d'expériences sociales et éducatives moins nombreuses et moins positives, pouvant contribuer à l'émergence et au maintien de comportements extériorisés et intériorisés.

En outre, le faible revenu familial⁴ (Anhalt, Telzrow, et Brown, 2007; Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin, et Tremblay, 2006; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005), la faible

⁴ Généralement défini en comparant le revenu familial à un seuil établi (Duncan et Magnuson, 2003).

scolarité parentale⁵ (Anhalt, et al., 2007; Côté, et al., 2006; Hughes et Ensor, 2009; Miner et Clarke-Stewart, 2008), la monoparentalité⁶ (Schultz et Shaw, 2003) et le jeune âge de la mère à la naissance⁷ (Côté, Vaillancourt, et al., 2007; Tremblay, et al., 2004) constituent des facteurs de risque associés aux comportements extériorisés et intériorisés de l'enfant. Ces variables socioéconomiques et leur cumul seraient associés aux expériences vécues par l'enfant au sein du milieu familial, telles les pratiques éducatives adoptées par les parents (Côté, Vaillancourt, et al., 2007; Dodge, et al., 2008; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005; Pettit, Bates, et Dodge, 1997; Yeung, Linver, et Brooks-Gunn, 2002), les stimulations qu'ils procurent à l'enfant (Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, et Pianta, 2010; Yamamoto, Holloway, et Suzuki, 2006; Yeung, et al., 2002), leur sensibilité à ses signaux (Bernstein, 2006; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005), etc. Un environnement familial défavorisé serait caractérisé de vulnérable en raison des risques auxquels l'enfant serait exposé pendant une période de développement particulièrement rapide, comme l'est celle de la petite enfance (Dodge, Pettit, et Bates, 1994; Goldstein, Harvey, et Friedman-Weieneth, 2007; Hart et Kelley, 2006; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005).

⁵ La faible scolarité, surtout de la mère, est considérée comme une constituante fondamentale d'un environnement familial défavorisé (Borge, Rutter, Côté, et Tremblay, 2004) et correspond à moins de 12 années de scolarité (cinquième secondaire).

⁶ La monoparentalité amène un seul parent à être responsable du revenu familial, ce qui affecte généralement les trajectoires professionnelle et économique du parent et la vie des enfants (Juby, Le Bourdais, Marcil-Gratton, et Rivset, 2005).

⁷ Le jeune âge de la mère à la naissance, associé aux comportements antisociaux, à la consommation d'alcool et de tabac, à la monoparentalité, à la pauvreté, à la faible éducation et à la dépression, influencerait les pratiques adoptées auprès de l'enfant et l'apprentissage de la régulation (Tremblay, et al., 2004). Devenir mère avant l'âge de 21 ans semble être un indice de risque valide au Québec (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin, et Tremblay, 2007).

Dans cette optique, la fréquentation d'un service de garde éducatif pourrait soutenir le développement de l'enfant exposé à ces risques cumulés en lui offrant un environnement soutenant et complémentaire à la famille (Borge, et al., 2004; Hansen et Hawkes, 2009). L'enfant évolue alors en contexte de groupe et le personnel éducateur devrait être en mesure d'observer les besoins de l'enfant et de lui offrir conséquemment des stimulations adaptées et des interactions positives pour le placer sur une trajectoire comportementale favorable. Il apparaît alors plausible d'observer une manifestation moins fréquente de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants de milieux vulnérables qui fréquentent les services de garde. Les écrits suivants vont d'ailleurs en ce sens.

Par exemple, Peng et Robin (2010) indiquent que, comparativement au fait de demeurer à la maison au cours de la première année de vie, la fréquentation d'un service de garde initiée à ce moment est associée à une moindre manifestation de comportements extériorisés et intériorisés chez ces enfants à 36 mois. Borge et ses collaborateurs (2004) suggèrent des résultats similaires, puisque les enfants demeurés avec leur mère manifestent des taux supérieurs de comportements extériorisés à 24-36 mois en comparaison aux enfants ayant fréquenté un service de garde. À 48 mois, ces mêmes enfants sous la garde parentale depuis leur première année de vie démontrent plus de comportements extériorisés et intériorisés que ceux ayant fréquenté un service de garde au cours de la même période (Côté, et al., 2008). Il y a lieu de croire que les enfants de milieux vulnérables qui fréquentent un service de garde éducatif évoluent dans un environnement qui contribue à leur faire vivre des expériences susceptibles de soutenir le développement de comportements appropriés et ainsi de diminuer les taux de comportements extériorisés et intériorisés, en comparaison aux enfants qui n'auraient pas fréquenté un service de garde.

Pourtant, parmi les quelques études antérieures menées au Québec (Bigras, Blanchard, et al., 2009; Côté, Boivin, et al., 2007; Côté, et al., 2008), aucune ne permet à ce jour d'isoler l'influence des services de garde régis sans but lucratif sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants. Or, ces services accueillent la plus grande proportion d'enfants d'âge préscolaire (69% en février 2013) (Ministère de la Famille, 2013) et sont substantiellement subventionnés par le gouvernement. (Fortin, Godbout, et St-Cerny, 2012) Conséquemment, ces milieux de garde régis sans but lucratif devraient mettre en place des services de bonne qualité associée aux trajectoires comportementales favorables pour les enfants (Cleveland et Krashinsky, 2009).

Cela dit, bien que la recherche doive s'assurer que la fréquentation d'un service de garde est associée à de tels résultats positifs pour les comportements extériorisés et intériorisés des enfants de milieux vulnérables, ces derniers tendent à moins les fréquenter que les enfants de familles favorisées (Gingras, et al., 2011). Une proportion considérable d'enfants fréquentant les services de garde régis est donc issue d'une population qui n'est pas nécessairement à risque au niveau socioéconomique. Par conséquent, il semble important de mesurer les comportements d'enfants de milieux plus vulnérables, mais aussi d'inclure la population générale d'enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs afin de s'assurer que ces milieux contribuent aussi à prévenir et diminuer les comportements extériorisés et intériorisés chez tous les enfants. En outre, pour l'ensemble de ces enfants qui fréquentent les services de garde, de milieux vulnérables ou non, il semble que plusieurs caractéristiques de cette expérience soient associées à leurs comportements, dont la qualité des processus est celle revenant le plus fréquemment dans les écrits.

2.3.2 Qualité de l'expérience en service de garde éducatif

Pour les enfants qui fréquentent les services de garde, la qualité des pratiques que les éducatrices adoptent quotidiennement auprès d'eux, nommément la qualité des processus, est le facteur dont l'influence revient le plus régulièrement dans la recherche (Belsky et Pluess, 2012; Love et al., 2003; Mashburn, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2004; Pierrehumbert, Ramstein, Karmaniola, Miljkovitch, et Halfon, 2002; Romano, et al., 2010; Vandell, 2004; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, et Vandergrift, 2010). En cohérence avec ces écrits empiriques, la perspective écosystémique retenue dans cette thèse place la qualité des processus comme la source d'influence de l'expérience de garde la plus directe sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants.

La qualité des processus est un concept qui renvoie à l'expérience quotidienne des enfants au service de garde. Évaluer la qualité des processus implique de mettre en relation les pratiques éducatives adoptées dans un service de garde donné, relativement aux pratiques valorisées en éducation à la petite enfance parce qu'elles sont considérées, soit théoriquement ou empiriquement, comme pouvant soutenir le développement. Nombre de ces pratiques évaluées de qualité se retrouvent notamment dans plusieurs programmes éducatifs à travers le monde (Sheridan, 2009, 2011). Un niveau de qualité des processus élevé permettrait de soutenir le développement de comportements socialement appropriés et, conséquemment, de prévenir la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés ou d'en diminuer la fréquence ou l'intensité (Hyson et al., 2011).

La définition de la qualité des processus inclue généralement trois principales dimensions: 1) l'organisation de l'espace et des ressources, 2) le contenu et la nature de la programmation et 3) la nature des interactions (Blackwell, 2010; Jalongo et al., 2004; Keogh, 2003; NAEYC, 2009; Textor, 1998). Dans le programme éducatif des

services de garde québécois *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007a), leur équivalent se retrouve sous des appellations légèrement différentes, soit la structuration des lieux, la structuration de l'horaire et des activités et l'intervention éducative (interactions éducatrice-enfants et interactions éducatrice-parents).

Les pratiques éducatives rassemblées dans ces dimensions découlent, entre autres, de théories constructiviste et socioconstructiviste. Ces deux théories ont en commun de privilégier une approche centrée sur l'enfant. Les travaux de Piaget et de Vygotski soulignent notamment l'importance pour l'enfant d'être actif dans ses apprentissages, d'entrer en interaction avec l'environnement afin d'apprendre et se développer (Ivic, 1994; Legendre, 2005). Au cours de la petite enfance, c'est par le jeu que le jeune enfant entre principalement en interaction avec son environnement physique et social et ainsi qu'il se développe et apprend (Bodrova, 2008).

Par contre, il ne suffit pas de placer plusieurs enfants ensemble en situation de jeu dans un service de garde pour atteindre de tels résultats. L'adulte joue un rôle essentiel, soit celui d'organiser l'espace et les activités afin d'offrir à l'enfant une variété d'expériences sociales et éducatives adaptées à son niveau de développement, de même que de l'accompagner au besoin dans ces mêmes expériences pour qu'il en bénéficie pleinement (Hohmann, Weikart, et Epstein, 2008). Alors que les interactions sociales entre l'éducatrice et les enfants ainsi que celles des enfants entre eux constituent le principal véhicule pour soutenir le développement de comportements appropriés, la structuration des lieux et des activités met en place des conditions favorables à un climat social positif, facilite la gestion du groupe et, ultimement, permet de prévenir les situations qui tendent à s'envenimer ou à tout le moins d'en faciliter la gestion ce qui devrait favoriser des taux de comportements extériorisés et intériorisés plus faibles (Hyson, et al., 2011). Les dimensions de la qualité des processus sont détaillées dans les paragraphes qui suivent.

a) Organisation de l'espace et des ressources - structuration des lieux

Il est essentiel pour l'éducatrice de planifier une structuration des lieux qui réponde aux intérêts et besoins de chacun des enfants. D'abord, la structuration par coins d'activités regroupe dans un même lieu du matériel stimulant favorisant certaines activités (construction, lecture, bricolage, jeu de rôle, etc.) et rassemble les coins en fonction de leur compatibilité. Ce mode de regroupement et la disposition du mobilier à la hauteur des enfants suscitent l'intérêt des enfants, leur libre mouvement et une circulation aisée, ainsi que leur autonomie en supportant la prise de décisions et les choix (Maxwell, 2007). Les zones d'activités séparent aussi naturellement les enfants en plus petits groupes, ce qui facilite les interactions sociales entre pairs et la gestion du groupe par l'éducatrice (local moins bruyant, interventions personnalisées, possibilité de se retirer, etc.) (Gouvernement du Québec, 2007a). L'aménagement des lieux en zone d'activités serait donc associé aux comportements des enfants en étant favorable à leur engagement auprès de leur environnement physique et social (Brown, Fox, et Brady, 1987; Maxwell, 2007; Rusby, Jones, Crowley, et Smolkowski, 2013; Trawick-Smith, 1992).

Également, le matériel doit être adapté, varié, en quantité suffisante, facilement accessible pour les enfants afin qu'ils puissent l'utiliser et le ranger librement de façon à en faciliter la manipulation, ce qui encourage en retour leur autonomie (Howes et al., 2008). L'éducatrice doit accorder une grande importance au matériel mis à la disposition des enfants afin de s'assurer qu'il soit intéressant et approprié à leur niveau de développement de manière à favoriser leur apprentissage actif (Frede et Ackerman, 2007; Hendrickson, Strain, Tremblay, et Shores, 1981; Howes, et al., 2008; Maxwell, 2007; Rusby, et al., 2013). Les pratiques de qualité élevée au plan de la structuration des lieux concernent donc deux sous-dimensions, soit l'aménagement de l'espace et le matériel.

b) Contenu et nature de la programmation - structuration de l'horaire et des activités

La programmation compte plusieurs temps. L'éducatrice doit d'abord observer afin d'en apprendre davantage sur chacun des enfants et sur la dynamique du groupe (Hohmann, et al., 2008). Cela l'amène à remarquer rapidement les enfants qui manifestent des comportements extériorisés ou intériorisés, à noter les situations qui en favorisent la manifestation et à constater si les lieux et les activités sont structurés adéquatement pour prévenir de telles situations (Gouvernement du Québec, 2007a).

En fonction de ses observations, elle planifie ensuite l'environnement en organisant les lieux et les activités de manière à promouvoir la manifestation de comportements appropriés, et ce, afin de prévenir les situations qui peuvent s'envenimer et ainsi maximiser ses interactions positives auprès des enfants. Dans ces conditions, elle est alors effectivement en mesure de leur proposer des expériences stimulantes à la lumière de leurs intérêts, rythmes et besoins individuels afin qu'ils puissent s'adapter au contexte du service de garde (Hohmann, et al., 2008).

Ces expériences doivent être réparties dans un horaire prévisible, se déroulant avec fluidité au courant de la journée et équilibré entre les activités à faible et haut niveau d'énergie, en grand et petit groupe, initiées par l'enfant et par l'adulte, libres et structurées, etc. (Curby, Grimm, et Pianta, 2010; Lawry, Danko, et Strain, 2000; Rusby, et al., 2013). Cette variété dans l'horaire et les activités assure de répondre aux besoins développementaux des enfants, à leurs intérêts et capacités, leur permet d'être motivés et de vivre des réussites. L'attention soutenue des enfants est ainsi favorisée, ce qui prévient les difficultés comportementales d'un enfant non intéressé, surstimulé, fatigué, stressé ou frustré. Les pratiques de qualité entourant la structuration des activités se répartissent donc dans les pratiques de planification et d'observation de l'éducatrice. Elles renvoient aussi à l'horaire et aux activités qu'elle offre aux enfants.

c) Nature des interactions - interactions éducatrice-enfants et éducatrice-parents

La composante relationnelle de l'expérience de garde demeure le véhicule principal de soutien aux comportements en service de garde, ce pour quoi elle prend une place prépondérante comparativement aux autres dimensions.

Une des activités par excellence des enfants au cours de la petite enfance est le jeu (Pellegrini, Dupuis, et Smith, 2007). Ainsi, *la valorisation du jeu* (c.-à-d. offrir aux enfants un contexte favorable à leurs jeux, leur accorder de l'importance, leur suggérer des variantes possibles, etc.) est la stratégie la plus influente par laquelle une éducatrice peut soutenir les comportements des enfants (Gouvernement du Québec, 2007a). Le jeu permet plus particulièrement aux enfants de développer un ensemble d'habiletés socioémotionnelles, d'interagir avec les autres, de pratiquer l'autorégulation, d'exprimer et contrôler leurs émotions, d'attendre leur tour, de résoudre des conflits, etc. (Blasi et Hurwitz, 2002; Bodrova, 2008; Bredekamp, 2005; Elias et Berk, 2002; Erickson, 1985; Sutterby et Frost, 2006). Ainsi, en valorisant leur jeu, les éducatrices permettent aux enfants d'être actifs dans leurs apprentissages en encourageant l'émergence, la pratique, et la maîtrise de comportements appropriés favorisant l'adaptation de l'enfant en contexte éducatif (Pellegrini, et al., 2007).

Étroitement lié à la valorisation du jeu qui favorise l'apprentissage actif, le personnel éducateur doit s'assurer un style d'intervention démocratique. Ce style est caractérisé par un partage de pouvoir entre l'éducatrice et les enfants, l'offre d'un équilibre entre leurs désirs de liberté et leur besoin de sécurité, la création d'un environnement riche où leurs jeux sont valorisés, où ils sont encouragés à être actifs, à faire des choix et sont soutenus dans leur prise de décision et dans la résolution de conflits (Hohmann, et al., 2008). De par ce style d'intervention, l'éducatrice soutient le développement de comportements appropriés des enfants en leur permettant de devenir plus responsables, autonomes, capables de communiquer avec les autres, de prendre des

initiatives et faire des compromis, et ce, tout en acquérant de la confiance et du respect pour soi et les autres (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 38).

Le soutien à la communication et aux relations interpersonnelles des enfants est partie prenante de l'intervention éducative. En soutenant le développement des habiletés langagières des enfants, en étant à l'écoute des besoins qu'ils expriment et en exprimant elle-même les siens, l'éducatrice encourage le développement de relations harmonieuses entre les membres du groupe (Gouvernement du Québec, 2007a). En particulier, les relations chaleureuses et le climat positif qu'elles créent favorisent la manifestation de comportements plus appropriés chez les enfants (Burchinal, Vandergrift, Pianta, et Mashburn, 2010; Howes, et al., 2008). En soutenant la communication et les relations des enfants, on les outille de telle sorte que cela est relié à une réduction des difficultés comportementales chez l'enfant (Tremblay, et al., 2008). Les pratiques de qualité quant aux interactions entre l'éducatrice et les enfants se déclinent donc dans la valorisation qu'elle fait du jeu des enfants, dans son style d'intervention démocratique, de même que dans son soutien aux communications et aux relations interpersonnelles au sein du groupe.

L'intervention de l'éducatrice concerne aussi ses interactions avec les parents qui s'avèrent particulièrement importantes pour soutenir le développement des comportements des enfants qui fréquentent les services de garde (Gouvernement du Québec, 2007a). Des pratiques de qualité élevée à cet égard concernent l'accueil et la communication entre l'éducatrice et la famille (Corso, 2007; Hemmeter, et al., 2006; Lawry, et al., 2000). Communiquer permet notamment de discuter de faits observés dans les deux environnements de vie et de voir si des événements permettraient d'expliquer les difficultés comportementales manifestées. Ces échanges mènent à une prise de décision commune sur les actions à entreprendre dans les deux milieux de vie de manière à assurer une continuité pour l'enfant (Lawry, et al., 2000).

En somme, il serait plus facile pour les éducatrices d'interagir positivement avec les enfants, lorsqu'elles sont soutenues par une organisation de l'environnement de bonne qualité (Hyson, et al., 2011; Lawry, et al., 2000). Les interactions de qualité élevée entre l'éducatrice et les enfants, facilitées par une qualité élevée de la structuration des lieux, de la structuration des activités et des interactions avec les parents en cohérence avec les recommandations du programme éducatif, ont effectivement été associées à une manifestation moindre de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants fréquentant les services de garde (Crockenberg et Leerkes, 2005; Kryzer, et al., 2007; Mashburn, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2004; Romano, et al., 2010; Vandell, et al., 2010).

Or, les recherches ayant pris en compte la qualité des processus l'ont souvent mesurée de manière unidimensionnelle. En effet, au lieu de considérer la qualité des multiples dimensions qui la composent (Dowsett, et al., 2008; Zaslow, Martinez-Beck, et al., 2011), la plupart des études présentent des relations entre les comportements de l'enfant et soit un score global de la qualité des processus, soit un score de la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants (Mashburn, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2004; Romano, et al., 2010). Pourtant, il est demandé aux éducatrices d'organiser les lieux et le matériel, de planifier les activités, les routines et les transitions, d'interagir avec les parents, pour ensuite mieux intervenir auprès des enfants. Ainsi, ce sont les quatre dimensions de la qualité des processus qui devraient être à la fois considérées et mises en relation avec les comportements des enfants afin d'évaluer l'influence de la fréquentation des services de garde.

Cela dit, certaines spécificités locales ne sont pas prises en compte dans plusieurs échelles d'observation utilisées en recherche pour mesurer la qualité des processus. C'est notamment le cas de la série des *Échelles d'évaluation de l'environnement*,

traductions de l'*Environment Rating Scales* series (Harms, Clifford, et Cryer, 2005; Harms, Cryer, et Clifford, 2007, 2009). Ces échelles comptent peu d'items au regard des pratiques de planification et d'observation des éducatrices, ainsi que des interactions avec les parents. D'autres instruments s'intéressent pour leur part uniquement à la dimension de la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants (Arnett, 1989; Pianta, La Paro, et Hamre, 2008; Vandell, 1996), en laissant de côté la structuration des lieux, la structuration des activités et les interactions éducatrice-parents. Par conséquent, il apparaît important d'utiliser un instrument de mesure de la qualité des processus cohérent avec la définition multidimensionnelle véhiculée par le programme éducatif en vigueur afin d'assurer que les particularités d'un contexte donné soient considérées et reflétées dans la mesure.

À la lumière de tout ce qui précède, la qualité des processus est conceptualisée comme la source d'influence la plus directe de l'expérience de garde sur les comportements des enfants. Le modèle écosystémique indique cependant que l'influence de la qualité des processus sur les comportements extériorisés et intériorisés est susceptible d'être modulée par deux autres catégories de facteurs, soit les caractéristiques de l'enfant et les caractéristiques de l'expérience de garde.

2.3.2.1 Caractéristiques de l'enfant qui modulent la relation entre la qualité du service de garde et ses comportements

Lorsqu'il fréquente un service de garde, l'enfant n'est pas un récepteur passif des expériences qu'il y vit. Au contraire, dès son entrée, il y établit ses premières interactions qui vont être colorées de ses caractéristiques personnelles. Les propositions découlant du modèle écosystémique stipulent que l'influence de la qualité des processus serait modulée par des caractéristiques de la personne. En effet, lorsque les chercheurs parviennent à établir des liens entre l'expérience dans un service de garde et les comportements des enfants, il apparaît que ces associations

s'appliquent à certains enfants plutôt qu'à d'autres. Ainsi, des interactions entre certaines caractéristiques de l'enfant et certaines dimensions de la qualité du service de garde pourraient expliquer les variations dans la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés.

Par conséquent, les recherches qui s'intéressent à l'influence de l'expérience en services de garde incluent ou contrôlent généralement certaines caractéristiques personnelles susceptibles d'interférer dans les comportements extériorisés et intériorisés des enfants, ainsi que dans l'expérience vécue par l'enfant au service de garde, telles que son genre (de Schipper, et al., 2004; Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006a; Gunnar, et al., 2010; Hagekull et Bohlin, 1995; Kryzer, et al., 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a, 2003b; NICHD Early Child Care Research Network, 2008; Peng et Robins, 2010; Pluess et Belsky, 2009; Romano, et al., 2010; Vandell, et al., 2010; Wachs, et al., 2004) et son tempérament (Beijers, et al., 2012; Belsky et Pluess, 2012; Blackwell, 2010; Crockenberg et Leerkes, 2005; de Schipper, et al., 2004; Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006a; Hagekull et Bohlin, 1995; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a; Phillips, et al., 2012; Pluess et Belsky, 2009; Volling et Feagans, 1995; Wachs, et al., 2004). Ces caractéristiques de l'enfant modulent régulièrement l'influence des expériences vécues en service de garde sur ses comportements au cours de la petite enfance.

a) Genre de l'enfant

Le débat est encore vif quant à leur origine innée ou acquise, mais les recherches sur les différences garçons-filles rapportent des manifestations de comportements

extériorisés et intériorisés dont la fréquence varie en fonction du genre⁸ de l'enfant. Les écrits rapportent en effet que les garçons manifestent des taux supérieurs de comportements extériorisés (Baillargeon, Zoccolillo, et al., 2007; Bornstein, Hahn, Gist, et Haynes, 2006; Broidy et al., 2003; Chen, 2010; Côté, et al., 2006; Shaw et al., 1998; Sourander, 2001) et intériorisés (Hagekull et Bohlin, 1995; Votruba-Drzal, Coley, et Chase-Lansdale, 2004) à ceux des filles. Toutefois, certaines recherches indiquent que ces dernières manifestent des taux supérieurs de comportements intériorisés à ceux des garçons (Côté, et al., 2008; Leve, Kim, et Pears, 2005; Olson et Rosenblum, 1998; Stacks et Goff, 2006). La présente recherche en éducation considère plutôt cette variable comme une caractéristique de l'enfant susceptible d'être associée à ses comportements et donc aux pratiques que le personnel éducateur module peut-être pour prévenir ou réduire la manifestation de difficultés comportementales.

À cet effet, Hassett et ses collaborateurs (2008) relèvent aussi des différences de genre à l'égard des activités et jeux des garçons et des filles. Ainsi, on y rapporte une manifestation plus marquée de comportements d'agression, de comportements dominants et de jeux physiques [*Rough-and-tumble play* en anglais] chez les garçons que chez les filles. Ils suggèrent aussi que les filles semblent préférer des activités qui impliquent des niveaux d'activité physique plus faibles, ce qui les amène à rechercher des expériences qui diffèrent de celles recherchées par les garçons.

Ainsi, il y a lieu de se questionner à savoir si l'association entre les dimensions de la qualité des processus et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants

⁸ Le terme « sexe » est généralement utilisé lorsqu'il est question de différences biologiques entre les garçons et les filles (associées à des comportements distincts), alors que celui de « genre » est utilisé pour rendre compte des constructions sociales et culturelles résultant de différences perçues de sexe, les différences de comportements entre les garçons et les filles pouvant alors être le produit de processus de socialisation complexes (Maccoby, 1990; Méjias, 2005; Oakley, 1972).

diffèrent selon leur genre. Il est aussi possible que les éducatrices doivent adapter certaines des pratiques qu'elles mettent en place en fonction du genre des enfants. Cette différenciation des pratiques éducatives permettrait de mieux encadrer les comportements extériorisés et intériorisés des garçons et des filles. En somme, certaines dimensions de la qualité des processus sont peut-être plus saillantes dans un milieu pour soutenir les comportements des garçons et d'autres dimensions pour soutenir ceux des filles.

b) Tempérament de l'enfant

Le tempérament est la seconde variable fréquemment associée aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants. Il s'agit d'un concept qui ne fait pas l'unanimité et de nombreux chercheurs travaillent encore à cibler les dimensions qui le composent. Toutefois, la majorité s'entend sur trois points. D'abord, sur le fait de définir le tempérament comme un ensemble de prédispositions individuelles, présentes à sa naissance, qui détermine les comportements adoptés en réponse aux stimuli environnementaux (Goldsmith et al., 1987; Nigg, 2006; Rothbart et Bates, 2006; Sanson, Hemphill, et Smart, 2004; Thomas et Chess, 1977). L'ensemble des traits tempéramentaux permettrait de cerner un profil, soit un style de conduites et de réactions propre à l'enfant et avec lequel il entre en interaction avec l'environnement (Tarabulsky, Larose, Pederson, et Moran, 2000; Thomas et Chess, 1977). Ce style comportemental de l'enfant serait relativement stable, mais les expériences procurées par l'environnement proximal pourraient en modifier l'expression (Rothbart, 2005). Le tempérament présenterait donc dans les premières années de vie un lien plutôt direct avec les comportements manifestés, alors que l'influence de plus en plus marquée de l'environnement croîtrait au fil des années (Goldsmith, et al., 1987).

Thomas et Chess (1977) ont largement contribué à l'avancement du concept de tempérament. À cet égard, ils ont identifié neuf traits tempéramentaux dont le niveau

de manifestation varie. Ainsi, le niveau d'activité, la rythmicité, l'approche-retrait, l'adaptabilité, le seuil de tolérance, l'intensité des réactions, l'humeur, la distractibilité et les capacités d'attention et de persistance se situent sur un continuum variant d'un niveau faible à un niveau élevé. L'agencement des comportements manifestés à chacun de ces traits par l'enfant permet d'établir un profil de comportements spécifiques déterminant son tempérament.

À partir de leur échantillon de la New York Longitudinal Study, ces chercheurs sont parvenus à distinguer quatre profils. D'abord, 40% des enfants issus de leur échantillon ont été caractérisés par une facilité à s'adapter aux changements, une approche devant de nouveaux stimuli, une rythmicité régulière et une humeur agréable, ce qu'ils ont qualifié de tempérament facile. Une autre partie de l'échantillon (15%) a été caractérisée par un tempérament lent à réagir se manifestant par des réactions négatives d'intensité moyenne face à la nouveauté et une adaptation lente aux changements. Enfin, les enfants présentant un tempérament difficile (10% de l'échantillon) démontraient des humeurs souvent négatives et intenses, un seuil de tolérance plus bas, une rythmicité irrégulière, une tendance à se retirer face à la nouveauté et une difficulté à s'y adapter, ainsi qu'une réactivité supérieure au changement. Environ 30% des enfants de l'échantillon démontraient des regroupements de comportements variant selon la situation, ce qui a rendu impossible leur classification dans l'une des trois catégories mentionnées et qui ont ainsi été caractérisés dans la typologie mixte (Thomas et Chess, 1977).

Bien que certains aient tenté de mieux cerner le concept de tempérament et d'ajouter ou modifier certains traits caractérisant les typologies (Goldsmith, et al., 1987), la majorité des chercheurs utilise encore aujourd'hui le concept tel que développé par Thomas et Chess (1977) lorsqu'ils mesurent le tempérament en relation avec les comportements extériorisés et intériorisés (de Schipper, et al., 2004; Guerin,

Gottfried, et Thomas, 1997; Miner et Clarke-Stewart, 2008; Pluess et Belsky, 2009; van Zeijl et al., 2007; Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, et Tremblay, 2006; Wachs, et al., 2004). En effet, les enfants présentant des traits de tempérament difficile auraient plus de difficulté à réguler leurs émotions, comportements et impulsions en raison de leur seuil de tolérance plus faible et de leur réactivité plus intense, ce qui expliquerait une manifestation plus fréquente de difficultés comportementales lorsque certaines conditions de l'environnement ne répondent pas à leurs besoins. Un enfant présentant un tempérament difficile réagirait plus négativement en présence de conditions moins favorables dans l'environnement (surstimulation, conflits entre les pairs, peu de sensibilité de l'adulte, etc.) comparativement à un enfant au tempérament facile qui s'y adapterait plus aisément.

Au même titre que pour le genre de l'enfant, il y a donc lieu de se questionner à savoir si l'association entre les dimensions de la qualité des processus et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants diffèrent selon leur tempérament. Il est en effet possible que les éducatrices doivent adapter certaines des pratiques qu'elles mettent en place en raison du tempérament de l'enfant. Cette individualisation des pratiques éducatives permettrait de mieux encadrer les comportements extériorisés et intériorisés des enfants présentant un tempérament facile et difficile.

c) Influence de la qualité des processus sur les comportements extériorisés et intériorisés en fonction du genre et du tempérament de l'enfant

Les principes de base du programme éducatif stipulent que «chaque enfant est unique» et que les pratiques adoptées par les éducatrices doivent s'adapter à cette unicité de manière à favoriser le développement optimal de chacun (Gouvernement du Québec, 2007a). Des études ont examiné comment la qualité des processus en service de garde interagit avec le genre ou le tempérament de l'enfant pour expliquer les comportements qu'ils manifestent.

D'abord, l'influence de la qualité globale du service de garde semble différente selon le genre et le tempérament de l'enfant. Par exemple, dans les services de garde régis de Suède, Hagekull et Bohlin (1995) ont étudié l'effet de la qualité du service de garde sur l'agressivité, l'attention et les comportements intériorisés de 52 enfants âgés de 48 mois. Ils ont rapporté qu'une qualité élevée du service de garde est associée à la présence de moins de comportements intériorisés chez les garçons. De plus, ils ont trouvé que les enfants au tempérament facile manifestaient moins d'agressivité lorsque la qualité était plus élevée, tandis qu'aucune relation n'est ressortie chez ceux présentant un tempérament difficile.

Dans la même ligne, Volling et Feagans (1995) ont examiné les variables influençant la nature des interactions sociales de 36 enfants de 24 mois en service de garde. Ils ont constaté que dans les milieux de faible qualité, les enfants identifiés comme plus craintifs ont connu des interactions moins positives avec leurs pairs et plus d'activités non sociales. Inversement, ces enfants ont expérimenté des interactions plus positives avec leurs pairs et moins d'activités non sociales lorsqu'ils se retrouvaient dans un milieu de qualité élevée.

En utilisant les données du NICHD ECCRN, Pluess et Belsky (2009) ont étudié les associations entre les caractéristiques de l'expérience en service de garde des enfants (quantité, type et qualité) et le tempérament de l'enfant, ainsi que leurs effets sur les problèmes de comportement de 1364 enfants âgés de 54 mois. Ils ont soulevé qu'en service de garde de qualité élevée, les enfants au tempérament difficile manifestaient moins de problèmes de comportement. Inversement, en service de garde de très faible qualité, ces mêmes enfants présentaient davantage de problèmes de comportement.

Les études de Hagekull et Bohlin (1995), Volling et Feagans (1995) Pluess et Belsky (2009) soulignent donc l'importance de la qualité globale pour les garçons et les

enfants de tempérament facile et difficile. L'ensemble de ces résultats ne permet toutefois pas d'identifier les pratiques essentielles sur lesquelles miser pour assurer une faible manifestation de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants en services de garde. Ces études mesurent la qualité du service de garde comme une expérience unidimensionnelle, une conception qui se reflète par des analyses mettant en relation un score de qualité globale aux scores de comportements des enfants. Comme mentionné précédemment, la définition de la qualité est multidimensionnelle et prend en compte la qualité des pratiques de structuration des lieux, de structuration des activités, d'interactions avec les enfants et d'interactions avec les parents. Ainsi, la qualité de certaines dimensions pourrait être plus importante pour soutenir la faible manifestation de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants plus sensibles à leur expérience en service de garde.

Quelques études ont exploré la relation entre la qualité des processus considérée dans une perspective multidimensionnelle et les comportements des enfants en tenant compte de leur genre et leur tempérament. Par exemple, Wachs et ses collaborateurs (2004) ont exploré auprès de 86 enfants âgés en moyenne de 50,3 mois comment les interactions éducatrice-enfants, la qualité des processus et le climat du groupe interagissaient avec le tempérament de l'enfant, afin de prédire son obéissance au service de garde. Ils ont constaté qu'un niveau de contrôle élevé de la part de l'éducatrice était associé à moins d'obéissance chez les enfants au tempérament difficile.

Plus récemment, Gunnar et ses collaborateurs (2010) ont examiné les taux de cortisol de 151 enfants âgés de 44 mois fréquentant un service de garde en milieu familial et leur relation avec qualité des processus, le genre de l'enfant et ses comportements. Ils ont associé des interactions de qualité élevée (soins chaleureux et soutenant) à moins de comportements colériques et agressifs chez les garçons et les filles. Ils ont

cependant noté les effets d'interactions de faible qualité (soins intrusifs et contrôlants) seulement pour les garçons. Lorsque les interactions de l'éducatrice étaient plus intrusives et contrôlantes, les garçons manifestaient plus de comportements colériques et agressifs.

Mesurant aussi la qualité de la relation éducatrice-enfants, Phillips et ses collaborateurs (2012) ont rapporté que les enfants bénéficient d'une qualité élevée pour leur intégration auprès de leurs pairs à l'âge de 24 mois. Ils ont noté ce résultat tant pour les enfants présentant un tempérament facile que pour ceux présentant un tempérament difficile.

Dans une autre étude menée auprès d'enfants plus jeunes, de Schipper et ses collaborateurs (2004) ont étudié les relations entre l'environnement du service de garde en installation et le tempérament de l'enfant pour expliquer l'adaptation de 186 enfants âgés en moyenne de 18,6 mois à ce milieu. Lorsque les éducatrices étaient plus disponibles, ils ont noté que les enfants au tempérament facile manifestaient davantage de bien-être, mais que le bien-être de ceux présentant un tempérament difficile demeurait le même, peu importe la disponibilité de l'éducatrice. Autrement dit, la disponibilité de l'éducatrice permettait de promouvoir le bien-être des enfants au tempérament facile, mais ne pouvait pas empêcher les enfants au tempérament difficile d'éprouver des difficultés d'adaptation.

Ainsi, les résultats de Gunnar, et al. (2010), Wachs, et al. (2004), Phillips, et al. (2012) et de Schipper, et al. (2004) indiquent que la qualité des interactions importe pour l'adaptation et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants, particulièrement lorsque leur genre et leur tempérament sont pris en compte. On constate que les études ayant examiné une dimension spécifique de la qualité des processus se sont essentiellement penchées sur la qualité des interactions entre

l'adulte responsable du groupe et les enfants. Néanmoins, la définition multidimensionnelle de la qualité des processus laisse à penser que la qualité de la structuration des lieux, de la structuration des activités et des interactions entre l'adulte responsable et les parents pourraient aussi être importantes à assurer.

Bien que ne mesurant pas spécifiquement les comportements extériorisés et intériorisés, deux autres études poursuivaient l'objectif de mettre en lien la qualité de l'une de ses dimensions avec le développement socioémotionnel de l'enfant en tenant compte de son genre ou de son tempérament. Dans sa recherche doctorale effectuée aux États-Unis, Blackwell (2010) a examiné, auprès de 130 enfants âgés en moyenne de 52,5 mois fréquentant différents types de contextes éducatifs, la relation entre leur tempérament et leurs comportements. Les résultats ont associé un tempérament plus difficile à une manifestation plus fréquente de comportements extériorisés, mais n'ont fait ressortir aucune association significative entre les dimensions de la qualité des processus et ces variables. En fin de compte, les associations entre la qualité des processus et le tempérament de l'enfant n'ont pas été testées.

Dans une étude néerlandaise, Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven (2006a) ont exploré auprès de 70 enfants de 15 mois la relation entre la qualité des processus et le tempérament de l'enfant, et son lien avec les contacts sociaux entre les enfants vécus au service de garde. Dans les services de garde de faible qualité, ils ont observé que les enfants de tempérament difficile vivent peu de contacts initiés par les pairs, ce qui n'est pas le cas dans les services de garde de qualité élevée. De plus, lorsque la qualité des activités et la qualité des interactions sont faibles, les contacts négatifs entre les enfants étaient plus fréquents, et ce, particulièrement chez les garçons.

Les résultats de Blackwell (2010) et de Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven (2006a) soulignent la pertinence de mesurer les multiples dimensions de la qualité des

processus. En outre, les résultats qui précèdent identifient auprès de très jeunes enfants des dimensions de la qualité des processus dont l'importance sur leurs comportements pourrait être plus ou moins marquée selon le genre de l'enfant et son tempérament, bien que les résultats cumulés à ce jour concernent encore largement la qualité globale et la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants.

De plus, très peu de recherches ont formellement testé le genre et le tempérament de l'enfant comme des caractéristiques susceptibles de moduler le lien entre la qualité du service de garde et les comportements extériorisés et intériorisés manifestés par des enfants de moins de 3 ans. En outre, lorsque les enfants font leur entrée au service de garde, ils se présentent avec leurs caractéristiques propres et entrent en interaction dans ce nouvel environnement social et éducatif. Le genre et le tempérament de l'enfant constituent donc des caractéristiques susceptibles d'avoir une incidence sur les pratiques adoptées par le personnel éducateur et, par le fait même, d'expliquer les comportements extériorisés et intériorisés des enfants. Par exemple, comme les garçons semblent avoir des niveaux d'activités plus élevés que les filles et préférer des jeux différents des leurs, au-delà des interactions que l'éducatrice entretient avec eux pour soutenir la manifestation de comportements appropriés, les lieux et les activités qu'elles leur proposent pourraient aussi être associés aux comportements extériorisés et intériorisés manifestés en répondant plus ou moins à leurs besoins.

Dans la même ligne, comme les enfants présentant un tempérament difficile sont caractérisés par un seuil de tolérance plus faible. Ils pourraient ainsi être plus sensibles à une structuration des lieux de qualité moindre (c.-à-d. favorisant peu l'autonomie, la prise de décisions et les choix, impliquant des niveaux sonores plus élevés, l'exposant à des conflits plus fréquents, etc.) ou à une structuration des activités de faible qualité (c.-à-d. des activités non basées sur l'observation et donc

possiblement moins adaptées à leurs besoins et intérêts, un agencement d'activités qui engendre une surstimulation, un trop-plein d'énergie ou de la fatigue, etc.).

Afin de s'assurer que les éducatrices puissent prévenir ou diminuer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants, il importe d'identifier les pratiques de qualité dont l'influence pourrait être accrue pour certains enfants. Ainsi, en tenant compte de spécificités contextuelles, l'influence de la qualité de la structuration des lieux, de la structuration des activités, des interactions entre l'éducatrice et les enfants, ainsi que des interactions entre l'éducatrice et les parents pourrait s'accroître en fonction du genre et du tempérament de l'enfant.

2.3.2.2 Caractéristiques de l'expérience de garde qui modulent la relation entre la qualité du service de garde et les comportements des enfants

Au fur et à mesure que l'enfant continue à fréquenter son service de garde, l'influence des expériences auxquelles il est exposé sur ses comportements s'accroît. Il y a donc lieu de se pencher sur les caractéristiques de cette expérience éducative susceptible de jouer un rôle dans la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les difficultés comportementales des enfants. En outre, l'influence de la qualité des processus sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants serait mieux comprise en prenant en compte la quantité, le type et la qualité structurelle de l'expérience de garde (Jacob, 2009; Vandell, 2004).

a) Effet direct de la quantité de fréquentation d'un service de garde éducatif

Un pan important de la recherche a tenté de détailler une partie de la relation observée entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements de l'enfant en mesurant la quantité de cette expérience (Belsky et al., 2007; Crockenberg et Leerkes, 2005; Hausfather, Toharia, LaRoche, et Engelsmann, 1997; Loeb, et al., 2007; McCartney, et al., 2010; National Institute of Child Health and Human Development

Early Child Care Research Network, 2003a, 2003b; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2004, 2006; Solheim, et al., 2013; Van Beijsterveldt, et al., 2005; Vandell, 2004; Vandell, et al., 2010; Volling et Feagans, 1995; Zachrisson, et al., 2013). En cohérence avec l'importance du temps dans le modèle écosystémique, lorsque l'enfant entre au service de garde tôt dans sa vie, le fréquente pendant une longue période et l'expérimente en grande quantité sur une base hebdomadaire (heures/semaine), il cumule une plus grande exposition à l'environnement de garde. Dans ce contexte, il est plus probable qu'il soit influencé par les adultes et les pairs qu'il y côtoie et les expériences qu'il y vit. Ainsi, il est plausible de penser que les processus associant la fréquentation d'un service de garde éducatif aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants puissent se décliner différemment selon une fréquentation du service de garde en faible ou en grande quantité.

Certains chercheurs pointent notamment les bénéfices d'une grande quantité de temps passé en service de garde en l'associant à la présence de plus de comportements appropriés chez les enfants (Volling et Feagans, 1995). Pour d'autres, c'est plutôt l'inverse. Ils rapportent qu'un grand nombre d'heures hebdomadaires passé au service de garde est associé à une manifestation plus fréquente de comportements extériorisés et intériorisés (Belsky, 1986, 1999, 2001; Jacob, 2009; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2004). Enfin, plusieurs indiquent que la quantité de temps n'apparaît pas associée aux comportements des enfants (Anme et Segal, 2004; Bacharach et Baumeister, 2003; Solheim, et al., 2013; Van Beijsterveldt, et al., 2005; Zachrisson, et al., 2013)

Les résultats divergents obtenus par les recherches examinant l'effet direct de la quantité de garde sur les difficultés comportementales des enfants pourraient venir du fait que ces études n'incluent pas les expériences spécifiques auxquelles les enfants

sont exposées durant les heures passées au service de garde. Les expériences éducatives vécues par l'enfant constituent des influences plus près du cœur du modèle écosystémiques, comparativement au chronosystème. Ainsi, par leur proximité à l'enfant, celles-ci offriraient des pistes d'explication plus précises quant à l'influence du service de garde. Il apparaît donc pertinent de tenir compte de variables qui préciseraient davantage le type d'expérience vécue par l'enfant durant les quelques heures ou nombreuses heures passées au service de garde.

b) Effet direct du type de service de garde éducatif fréquenté

Précisant davantage l'expérience vécue par l'enfant que la quantité de garde, un autre pan des écrits a documenté la relation entre le type de service de garde fréquenté et les comportements de l'enfant. Ainsi, certains rapportent plus de difficultés comportementales chez les enfants qui fréquentent un service de garde rassemblant les enfants en grand groupe, tel un service de garde en installation (Datta Gupta et Simonsen, 2010; Fram, et al., 2012; Loeb, et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 2004, 2006).

Encore une fois, ces études n'intègrent pas de données précises quant aux expériences offertes par les éducatrices aux enfants en installation ou dans un autre type de service de garde. Qui plus est, elles ne considèrent également pas les caractéristiques structurelles de ces divers types de service de garde, tels que le rapport éducatrice-enfants plus élevé en service de garde de type installation et une proportion moindre d'éducatrices détenant un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance en service de garde de type en milieu familial (Bigras et al., 2010; Dowsett, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2004).

Dans une perspective écosystémique, ces constats demeurent peu nuancés par rapport aux expériences vécues dans le microsystème, dont l'influence serait la plus

importante pour les comportements des enfants. Comme le type de service de garde est situé dans l'exosystème, soit plus éloigné du centre du modèle, son influence sur les comportements des enfants serait modulée par d'autres variables plus près d'eux, telles que les caractéristiques structurelles du milieu ou encore la qualité des processus observée dans un service de garde donné. Par conséquent, le type de service de garde, en installation ou en milieu familial, constitue une variable regroupant un ensemble d'expériences offertes aux enfants. Les caractéristiques de la qualité structurelle auxquelles les enfants sont exposées dans les services de garde de type installation et milieu familial détailleraient donc davantage l'expérience qu'ils vivent au sein de leur service de garde éducatif.

c) Effet direct de la qualité du service de garde éducatif

Le pan le plus important de la recherche sur la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants a mesuré la qualité de cette expérience. Le concept de qualité se décline généralement en deux catégories de variables, soit la qualité structurelle et la qualité des processus dont il a été question précédemment à la page 41 (Bigras et Japel, 2007; Goelman et al., 2006; Melhuish, 2004; Pierrehumbert, et al., 2002; Vandell, 2004).

La qualité structurelle réfère aux indicateurs globaux retrouvés dans la législation sur les services de garde de type installation et milieu familial qui encadrent les trajectoires comportementales favorables de l'enfant que ce soit en ce qui concerne la taille des groupes, le rapport éducatrice-enfants, la formation initiale et le perfectionnement du personnel, etc. Ces variables de la qualité structurelle mettent en place certaines conditions qui déterminent la possibilité pour le personnel éducateur d'adopter des pratiques conformes aux recommandations du programme éducatif, soit la qualité des processus.

Comme mentionné précédemment, les services de garde en installation et en milieu familial se distinguent au plan de leurs caractéristiques structurelles. En raison de la réglementation en vigueur, on tend à retrouver une proportion plus importante d'éducatrices dûment formées en service de garde de type installation, mais des rapports éducatrice-enfants plus faibles dans les services de garde de type milieu familial (Bigras, et al., 2010; Dowsett, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2004). Et pour cause, la réglementation précise le rapport éducatrice-enfants, la formation initiale et le perfectionnement professionnel des éducatrices en installation et en milieu familial.

Premièrement, le rapport éducatrice-enfants est réglementé par la loi sur les services de garde qui fixe le nombre maximal d'enfants pouvant se retrouver sous la responsabilité d'une éducatrice en fonction de l'âge des enfants dans un groupe. Les rapports réglementaires indiquent qu'on devrait retrouver en installation un adulte pour 5 enfants dans les groupes de moins de 18 mois, un adulte pour 8 enfants dans les groupes de 18 à 48 mois et, en milieu familial, un adulte pour 6 enfants dont au plus 2 enfants âgés de moins de 18 mois (Gouvernement du Québec, 2009). Cette différence législative explique qu'on observe des rapports éducatrice-enfants différents dans ces deux types de services de garde.

Deuxièmement, la formation initiale du personnel éducateur est une autre variable régie qui distingue les services de garde de type installation et milieu familial. En fait, plusieurs possibilités de formation permettent de devenir éducatrice en installation ou responsable de service de garde en milieu familial au Québec. La première consiste à effectuer une formation en technique d'éducation à l'enfance d'une durée de trois ans au collégial. D'autres voies de formation peuvent cependant mener à la qualification: avoir un diplôme dans un domaine relié, avoir réussi des activités de perfectionnement ou cumuler une expérience de travail suffisante en service de garde.

En milieu familial, une responsable peut se voir qualifiée si elle s'engage à compléter un programme de formation d'une durée de 45 heures, dont 30 heures portant sur le développement de l'enfant et le programme éducatif du Québec, et à continuer de suivre 6 heures de perfectionnement annuellement (Gouvernement du Québec, 2009). Ainsi, le personnel éducateur en installation et en milieu familial tend à se distinguer par rapport à la formation initiale qu'il a complétée.

Troisièmement, en plus de la formation initiale, le personnel éducateur se voit offrir des occasions de perfectionnement professionnel sur différents sujets, et ce, annuellement. Les responsables de service de garde en milieu familial peuvent se voir octroyer un permis si elles s'engagent à compléter un programme de formation d'une durée de 45 heures suivies de 6 heures de perfectionnement annuelles obligatoires. Les éducatrices en installation quant à elles accèdent à la profession à 41,70% par le diplôme d'études collégiales spécialisé en éducation à la petite enfance et à 43,60% par une attestation d'études collégiales (Gagnon et Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde, 2012) et n'ont donc pas d'obligation légale concernant le perfectionnement professionnel (Gouvernement du Québec, 2009). Il est alors du ressort de la direction de chaque installation de prendre des décisions à ce sujet. Le personnel éducateur en installation et en milieu familial diffère donc aussi quant aux heures de perfectionnement professionnel effectué annuellement.

Il importe de considérer ces trois variables régies retrouvées dans le concept de qualité structurelle puisque ces dernières ont été associées aux comportements manifestés par les enfants (Bornstein, et al., 2006; L. Fox et Hemmeter, 2009; Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006a; Morrissey, 2010; Rusby, Smolkowski, Marquez, et Taylor, 2008). Cependant, cette relation ne serait pas aussi directe qu'on pourrait le croire. Dans une perspective écosystémique, l'influence de la qualité structurelle sur les comportements passerait plutôt par la qualité des pratiques qui

sont mises en place par le personnel éducateur. En fait, l'éducatrice adopterait des pratiques de qualité plus élevée lorsque le rapport éducatrice-enfants est plus faible (Bigras, et al., 2010; Clarke-Stewart, et al., 2002; Ghazvini et Mullis, 2002; Goelman, et al., 2006; Leach, Barnes, Malmberg, Sylva, et Stein, 2008; Rentzou et Sakellariou, 2011; Thomason et La Paro, 2009) ou lorsque l'éducatrice possède un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance (Bigras, et al., 2010; Burchinal, Cryer, Clifford, et Howes, 2002; Burchinal, Howes, et Kontos, 2002; Clarke-Stewart, et al., 2002; Doherty, Forer, Lero, Goelman, et LaGrange, 2006; Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, et Bernard, 2004; Goelman, et al., 2006; Kryzer, et al., 2007; Leach, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Raikes, Raikes, et Wilcox, 2005; Thomason et La Paro, 2009) et qu'elle a effectué plus d'heures de perfectionnement professionnel (Burchinal, Cryer, et al., 2002; Burchinal, Howes, et al., 2002; Clarke-Stewart, et al., 2002; Drouin, et al., 2004; Norris, 2001; Raikes, et al., 2005).

En échange, on remarque que lorsque le service de garde est de qualité élevée, les enfants qui le fréquentent manifestent moins de comportements extériorisés et intériorisés (Crockenberg et Leerkes, 2005; Kryzer, et al., 2007; Mashburn, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2004; Romano, et al., 2010). Ainsi, les variables contextuelles retrouvées dans la qualité structurelle sont généralement prises en compte, car elles affectent la qualité des processus qui, elle, serait associée aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants (NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

La qualité des processus - c'est-à-dire la correspondance entre les pratiques favorables au développement des enfants retrouvées dans les programmes éducatifs en matière d'organisation des lieux, de structuration des activités et d'interactions entre le personnel du service de garde, les enfants et leurs parents et celles observées dans un

service de garde donné - est régulièrement associée aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants dans les écrits (Burchinal, et al., 2011; Crockenberg et Leerkes, 2005; Kryzer, et al., 2007; Mashburn, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2004; Romano, et al., 2010). Puisqu'elles concernent les pratiques directement adoptées au quotidien par les éducatrices pour soutenir les comportements des enfants, la qualité des processus constitue la source d'influence la plus directe de l'expérience de garde, comparativement aux autres variables qui structurent cette expérience (NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

Les trois sections qui précèdent font bien ressortir que les recherches présentées ont principalement examiné les effets directs de la quantité, du type et de la qualité de l'expérience de garde sur les comportements des enfants. Très peu d'entre elles ont considéré les effets interactifs entre ces variables, et ce, particulièrement lorsqu'il est question de prendre en compte une définition multidimensionnelle de la qualité des processus mesurée à l'aide d'un instrument cohérent aux spécificités locales. D'ailleurs, le cadre théorique de cette thèse souligne que ce sont plutôt les mécanismes entre ces variables qui devraient être explorés afin de mieux comprendre la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements des enfants.

d) Mécanismes d'influence de la quantité, du type et de la qualité du service de garde éducatif fréquenté sur les comportements des enfants

Quelques recherches seulement ont considéré simultanément la quantité, le type et la qualité du service de garde. Elles ont ainsi souligné certains mécanismes d'influence associés aux services de garde sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants, quoique les connaissances cumulées demeurent morcelées à ce jour. Il est ainsi difficile d'en dégager des conclusions claires.

Néanmoins, en examinant à la fois la quantité de garde et la qualité des processus, Hausfather et ses collaborateurs (1997) ont noté des comportements plus appropriés chez les enfants ayant passé une plus grande quantité de temps dans un service de garde de qualité élevée. Ils ont également observé plus de comportements extériorisés chez les enfants ayant passé de longues heures dans un service de garde de faible qualité, un résultat rapporté récemment par d'autres chercheurs (McCartney, et al., 2010). Les deux études ont toutefois mesuré la qualité des processus comme une expérience unidimensionnelle, la première avec une mesure de la qualité globale et la seconde avec une mesure de la qualité des interactions éducatrice-enfants.

Explorant le type de service de garde et la qualité des processus, Loeb et ses collaborateurs (2004) ont indiqué que, pour les enfants en service de garde de type installation et de type milieu familial, la qualité élevée des interactions prédisait moins de difficultés comportementales. En plus de mesurer également la qualité des processus comme une expérience unidimensionnelle, cette étude n'a pas pris en compte la quantité de temps passé en service de garde, alors que cette variable tend à interagir avec le type de service de garde fréquenté pour expliquer les comportements des enfants.

De fait, lorsque la quantité et le type de service de garde sont considérés, leur effet interactif ressort. Certains ont notamment associé spécifiquement le fait d'être entrée tôt dans la vie et avoir passer de longues heures dans un service de garde de type installation à une manifestation plus fréquente de comportements extériorisés (Coley, et al., 2012; Crockenberg et Leerkes, 2005; Fram, et al., 2012; McCartney, et al., 2010), alors qu'une plus faible quantité de temps toujours en installation était plutôt reliée à une moindre fréquence de comportements intériorisés (Crockenberg et Leerkes, 2005). Cependant, ces résultats n'incluent pas la qualité du processus de l'installation ou du milieu familial à laquelle l'enfant a été exposée sur de courtes ou

longues heures, alors qu'il s'agit de la variable de l'expérience de garde la plus souvent associée aux comportements de l'enfant.

Enfin, certains ont étudié la qualité structurelle et la qualité des processus simultanément afin d'expliquer les comportements des enfants. Les chercheurs ont identifié le rapport éducatrice-enfants et la formation du personnel éducateur comme des variables influençant la qualité des processus, cette dernière étant associée aux comportements de l'enfant (NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Rusby, et al., 2013). Alors que l'étude NICHD Early Child Care Research Network (2002) a mesuré uniquement la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants, l'étude de Rusby et ses collaborateurs (2013) respectait les recommandations récentes qui soulignent la pertinence de considérer la qualité des processus comme une expérience multidimensionnelle (Dowsett, et al., 2008; Zaslow, Martinez-Beck, et al., 2011). Des mesures spécifiques de la qualité alignées sur les spécificités du contexte étudié devraient mener à l'établissement d'associations plus fortes entre la qualité et le développement de l'enfant que ce qui a été rapporté jusqu'à présent par les études ayant analysé la qualité globale de l'expérience de garde (Burchinal, et al., 2011). Menée aux États-Unis, la définition de la qualité des pratiques de Rusby et ses collaborateurs (2013) est écologique au contexte qu'ils ont étudié, présentant des spécificités locales qui ne sont pas nécessairement partagées.

Tous ces résultats démontrent que seules quelques recherches ont pris en compte la quantité, le type et la qualité de l'expérience de garde simultanément pour expliquer les comportements extériorisés et intériorisés des enfants, auprès d'un même échantillon suivi de façon longitudinale. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il est question de mesurer la qualité des processus dans une perspective multidimensionnelle et avec un instrument cohérent aux spécificités locales. Compte tenu de la particularité du contexte du Québec étudié dans la présente thèse, où un

réseau de services de garde sans but lucratif, subventionné et réglementé est largement fréquenté par les enfants de leur première année de vie jusqu'à leur entrée à l'école, il semble encore plus pertinent de s'assurer que la mesure de la qualité du processus soit compatible avec le programme éducatif en place. Les écrits théoriques et conceptuels actuels suggèrent comment les effets dynamiques entre la quantité, le type et la qualité de l'expérience en service de garde devraient être considérés dans une approche tenant compte des spécificités culturelles.

e) Propositions d'effets médiateur et modérateur

Afin de mieux comprendre les mécanismes qui associent la quantité, le type, et la qualité de l'expérience en service de garde, il est donc recommandé d'examiner simultanément ces variables qui influent sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants. Il importe de rappeler rapidement que le modèle écosystémique sous-jacent à cette thèse niche l'enfant au centre d'un modèle à plusieurs niveaux d'influence. Les variables les plus proximales au centre interagissent avec les plus distales en périphérie pour amener l'enfant à développer son répertoire comportemental dans le temps.

À partir de ce modèle, Mashburn et Pianta (2010) ont formulé des propositions éclairant comment ces éléments interagissent entre eux, de manière à mieux comprendre les effets combinés des variables de l'écosystème du service de garde sur le développement des enfants - précisant que ces effets peuvent être de type médiateur ou modérateur. Leurs énoncés sont les suivants: 1) la qualité des processus est la variable influençant directement le développement de l'enfant (effet direct); 2) les effets des caractéristiques structurelles sur le développement de l'enfant seraient indirects et passeraient par leur effet direct sur la qualité des processus (effet médiateur); 3) les caractéristiques structurelles sont des conditions pouvant

déterminer l'ampleur de l'influence de la qualité des processus élevée sur le développement des enfants (effet modérateur).

Mashburn et Pianta (2010) ont formulé ces propositions pour guider l'élaboration d'un programme de perfectionnement professionnel destiné à rehausser la qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants afin de promouvoir le développement de compétences associées à la préparation à l'école [*school-related competencies* en anglais]. À ce jour, les effets médiateur et modérateur de ces variables reliées à l'expérience de garde sur les comportements des enfants n'ont pas été explorés simultanément, tel que recommandé dans cette conceptualisation. Par conséquent, les connaissances scientifiques demeurent fragmentées en ce qui a trait aux mécanismes d'influence de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants.

Cette vision parcellaire pourrait avoir comme conséquence de biaiser les résultats des recherches quant aux variables de l'expérience en service de garde bel et bien associées aux difficultés comportementales des enfants. La présente recherche fait donc un premier pas dans le sens d'un portrait plus complet des mécanismes d'influence de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants en combinant les propositions théoriques du modèle écosystémique, à celles formulées par Mashburn et Pianta (2010). Il s'agit là d'opérationnaliser deux modèles largement reconnus afin d'explorer les effets de type médiateur et modérateur dans le contexte des services de garde du Québec.

Dans un premier temps, il est possible que ces effets soient de type médiateur. L'effet de la quantité de fréquentation d'un certain type de service de garde pourrait ainsi être expliqué par la qualité des expériences qui y sont offertes pendant une plus ou moins longue quantité d'heures. Puis, les caractéristiques structurelles différentes entre les

milieux pourraient aussi influencer les comportements des enfants par l'entremise de la qualité des processus offerte par l'éducatrice. Plutôt que d'avoir des effets directs de la quantité, du type et de la qualité structurelle sur les comportements des enfants, dans un modèle médiateur, ces variables externes et plus distales influenceraient la qualité des processus qui elle serait associée aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants, étant donné qu'elle est conceptualisée comme l'influence la plus directe de l'expérience de garde. Confirmer un modèle de médiation implique que la réglementation relative à la quantité de fréquentation, au type de service de garde régi et aux caractéristiques structurelles de ces services a un effet sur la qualité des pratiques adoptées par l'éducatrice qui influence les comportements des enfants - répondant à la question "comment" ou "pourquoi" la fréquentation d'un service de garde influence les comportements extériorisés et intériorisés des enfants (Kraemer, Kiernan, Essex, et Kupfer, 2008). La figure 2.3 illustre le modèle médiateur proposé.

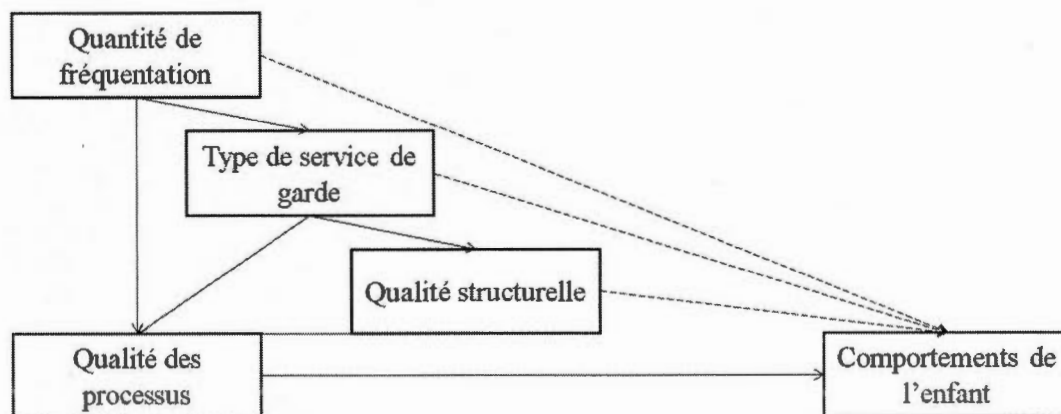


Figure 2.3 Modèle médiateur des mécanismes d'influence de l'expérience en service de garde éducatif sur les comportements des enfants

Dans un second temps, il est également possible que ces effets interactifs soient de type modérateur. Dans un modèle de modulation, la quantité, le type et la qualité structurelle de l'expérience en service de garde seraient plutôt des conditions augmentant ou réduisant l'influence de la qualité des processus sur les comportements extériorisés et intériorisés des enfants. En effet, comme le lien direct entre la qualité des processus et les comportements des enfants ressort de la théorie et de la recherche, la conceptualisation qui en découle amène les variables plus distales à jouer le rôle de modérateur. Confirmer un modèle de modulation permettrait d'identifier les conditions de quantité de fréquentation, de type de service de garde régi et de caractéristiques structurelles de ces services sous lesquelles l'influence de la qualité des processus sur les comportements des enfants est plus marquée - répondant à la question "quand" ou "pour qui" la fréquentation d'un service de garde influence les comportements extériorisés et intériorisés des enfants (Kraemer, et al., 2008). La figure 2.4 illustre le modèle modérateur proposé.

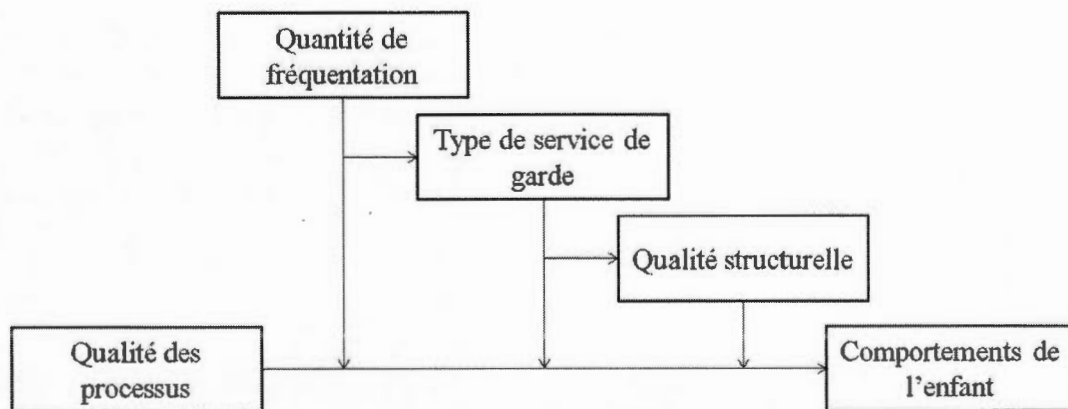


Figure 2.4 Modèle modérateur des mécanismes d'influence de l'expérience en service de garde éducatif sur les comportements des enfants

Ces deux modèles explicatifs des mécanismes d'influence de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements des enfants sont tous deux d'intérêt, puisque leur apport est différent et complémentaire. Identifier les mécanismes d'influences entre ces variables permettrait d'identifier "pourquoi" ou "comment" (médiation) l'expérience en service de garde influence les comportements des enfants ou encore "pour qui" et "quand" (modération) elle le fait, et ce, de manière à préciser les pratiques éducatives de qualité les plus bénéfiques pour les trajectoires comportementales. Leur pertinence pour l'intervention éducative serait d'autant plus considérable si ces modèles prenaient en compte une perspective multidimensionnelle de la qualité des processus. Explorer des dimensions précises permettrait d'identifier les pratiques éducatives les plus favorables pour les comportements des enfants, les facteurs associés à leur niveau élevé de qualité et les conditions sous lesquelles leur modulation est préférable. Les résultats ainsi obtenus apporteront un éclairage supplémentaire aux connaissances issues des études menées à ce jour sur le sujet.

2.4 Limites des études antérieures et objectifs de recherche

La présente recherche s'intéresse au contexte des services de garde éducatifs et à ses relations avec les comportements extériorisés et intériorisés des enfants qui les fréquentent. Bien que de nombreuses recherches menées sur le développement de l'enfant en contexte de service de garde portent sur le développement socioémotionnel (Zaslow et al., 2006), dont les comportements extériorisés et intériorisés font partie, leurs divergences pourraient possiblement expliquer les résultats mitigés et limités obtenus encore à ce jour. Ainsi, on remarque des limites en ce qui concerne les moments de mesure privilégiés, des populations et modes de garde étudiés, des variables mesurées et des instruments utilisés.

D'abord, les nombreux moments de mesure rencontrés dans la recherche pourraient expliquer les résultats partagés obtenus jusqu'à présent, soit comparant des enfants à des moments fort différents de leur développement, soit offrant un portrait transversal des comportements extériorisés et intériorisés. Pour contrer cette limite, il apparaît pertinent de suivre un même échantillon d'enfants de façon longitudinale et d'examiner leurs comportements extériorisés et intériorisés à des moments récurrents dans les recherches. Il faut noter que la recherche identifie dès l'âge de 18 mois des facteurs qui sont associés aux difficultés comportementales lorsque l'enfant commence à en manifester. Par ailleurs, plusieurs recherches tendent à mesurer pour la première fois les comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants âgés de 24 mois, alors que leur manifestation serait plus marquée. Puis, l'âge de 36 mois est un moment où les avancées neurologiques, cognitives, langagières, affectives, socioémotionnelles et motrices qui s'opèrent conduisent à la diminution de la manifestation des comportements extériorisés et intériorisés. À 48 mois, la plupart des enfants manifestent des comportements appropriés. Notamment, une certaine stabilité est notée entre les comportements extériorisés et intériorisés mesurés à 48 mois puis ceux mesurés à 60 mois. Ceci souligne l'importance de s'intéresser aux âges de 18, 24, 36 et 48 mois pour étudier les comportements extériorisés et intériorisés et les facteurs susceptibles d'en prévenir, diminuer ou accroître la manifestation.

Puis, les modes de garde considérés dans la recherche sont nombreux : les parents, un proche, une gardienne à la maison, le milieu familial, l'installation, etc. Si dans plusieurs cas les chercheurs incluent une comparaison avec un groupe d'enfants sous la garde exclusive de leurs parents, les autres groupes étudiés varient et ne s'appliquent pas à une majorité d'enfants québécois qui eux se retrouvent en grande partie dans les services de garde en installation et en milieu familial. Qui plus est, plusieurs ont spécifiquement étudié les effets des services de garde sur les comportements des enfants auprès d'échantillons de milieux plus vulnérables. Or,

bien que les plus grands bénéfices comportementaux semblent fréquemment notés pour ces enfants, ils tendent à moins les fréquenter. Par conséquent, il importe de mesurer les comportements d'enfants de milieux vulnérables, mais aussi de considérer la population générale d'enfants qui les fréquente afin de s'assurer que les services de garde éducatifs contribuent à prévenir et diminuer les comportements extériorisés et intériorisés chez tous les enfants.

Les variables du service de garde prises en considération varient également. D'abord, lorsqu'elle est mesurée, la qualité des processus est souvent considérée comme un score global unidimensionnel, alors qu'il est possible que les dimensions qui la composent soient associées différemment aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants. De surcroît, un nombre restreint de recherches a choisi d'examiner les interactions entre la qualité des processus et l'enfant dans une perspective dynamique. Or, les résultats les plus consistants semblent émerger lorsqu'on considère les caractéristiques de l'enfant qui modulent la relation entre la qualité des processus et ses comportements, bien qu'un nombre limité de dimensions de la qualité des processus ait été examiné dans cette optique (qualité globale, qualité des interactions). Dans la même ligne, alors que les liens directs entre la quantité, le type et la qualité de l'expérience en service de garde et les comportements de l'enfant ressortent fréquemment, peu de recherches ont considéré leurs effets interactifs sur cette dernière variable. Ceci est d'autant plus vrai quand on recense les recherches ayant mesuré la qualité des processus dans une perspective multidimensionnelle.

À cet effet, lorsque les comportements extériorisés et intériorisés des enfants sont mis en lien avec la qualité des processus en service de garde, les chercheurs utilisent généralement des instruments de mesure largement répandus en recherche qui n'incluent pas toutes les dimensions retrouvées dans le programme éducatif des services de garde québécois. Par exemple, les instruments de *l'Environment Rating*

Scales series (ECERS-R; Harms, et al., 2005; FCCERS-R; Harms, et al., 2007; ITERS-R; Harms, et al., 2009) incluent peu sinon aucun item mesurant la qualité des pratiques d'observation et de planification des éducatrices, deux dimensions importantes de la qualité de la structuration des activités dans le programme éducatif québécois. Concernant les mesures qui seraient écologiques au contexte étudié dans la présente thèse, il importe de souligner qu'une seule série d'instruments a été développée en cohérence avec le programme éducatif des services de garde québécois *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007a). Les lieux, les activités, les interactions éducatrice-enfants et éducatrice-parents constituent les principales dimensions des *Échelles d'observation de la qualité éducative* (Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b, 2004c), les instruments développés dans le cadre de l'enquête *Grandir en qualité* (Drouin, et al., 2004). Outre dans cette enquête, ces instruments n'ont pas été utilisés dans de larges études menées jusqu'à présent pour mesurer les relations entre la qualité des services de garde et le développement des enfants. Par conséquent, la compréhension des dimensions spécifiques de la qualité des processus qui influencent les comportements des enfants dans les services de garde en installation et en milieu familial du Québec demeure limitée.

Le devis proposé se situe donc en continuité avec une majorité d'études antérieures sur le sujet, mais dépasse également leurs principales limites. Il s'assure surtout d'opérationnaliser les variables à l'étude en les arrimant aux propositions découlant du modèle écosystémique. Ceci afin de demeurer cohérent avec la définition multidimensionnelle de la qualité dans le contexte éducatif des services de garde régis du Québec, contexte étudié dans cette étude.

La présente recherche vise à atteindre l'objectif général de décrire la relation qui existe entre la fréquentation d'un service de garde initiée dans la première année de vie de l'enfant et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au

cours de la petite enfance et d'identifier les facteurs l'influençant. Les objectifs généraux propres à chacun des articles de la présente thèse doctorale visent à identifier les facteurs modulant cette relation:

- 1) Comparer, entre 24 et 48 mois, la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants non vulnérables et vulnérables qui fréquentent ou non un service de garde éducatif depuis leur première année de vie;
- 2) Évaluer si le genre et le tempérament de l'enfant interagissent avec les dimensions de la qualité des processus du service de garde à 18 mois pour expliquer les comportements extériorisés et intériorisés manifestés à 24 mois.
- 3) Tester comment la quantité, le type et la qualité de l'expérience en service de garde expérimenté à 24 mois interagissent pour prédire la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés à 36 mois.

Chacun de ces objectifs généraux structure respectivement les trois articles qui composent la présente thèse de doctorat. En mettant en relation la fréquentation d'un service de garde avec les comportements extériorisés et intériorisés manifestés par les enfants, il sera possible d'identifier les facteurs qui sont associés aux manifestations de comportements extériorisés et intériorisés les moins fréquentes et intenses, et ce, afin de promouvoir la réussite éducative des enfants au cours de la petite enfance. L'identification de facteurs prédictifs de cette relation permettra plus spécifiquement de cibler les dimensions de la qualité du contexte éducatif du service de garde sur lesquelles il importerait d'agir afin de soutenir les enfants dans le développement de leurs comportements. La prochaine section présentera la méthodologie générale de cette thèse doctorale et la méthodologie spécifique de chacun des trois articles proposés permettant d'atteindre ces objectifs.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il est d'abord question du projet de recherche plus large dans lequel s'insère la présente thèse et des démarches effectuées pour y recruter l'ensemble des participants. Ensuite, une première section décrit les sujets spécifiquement retrouvés dans les trois études de cette thèse. S'en suit une seconde partie qui traite globalement des instruments de mesure utilisés dans les articles. Une troisième section expose les procédures suivies. La dernière partie de ce chapitre présente le plan d'analyses des trois études issues de cette thèse.

Le troisième chapitre de cette thèse présente les stratégies mises de l'avant pour en arriver à atteindre les objectifs poursuivis par cette recherche quantitative de type corrélationnelle. Il importe de souligner que la présente étude effectue des analyses secondaires des données recueillies dans le cadre du projet *Jeune enfant et ses milieux de vie* (JEMVIE, 2005-2009) mené par la professeure Nathalie Bigras, Ph.D. (Département de didactique, Université du Québec à Montréal). Il s'agit d'une recherche ayant recruté 188 enfants expérimentant depuis leur première année de vie la fréquentation d'une installation de centre de la petite enfance, d'un service de garde en milieu familial ou la garde exclusive de leur parent pour évaluer le développement longitudinalement. La Figure 3.1 présente le plan d'échantillonnage.

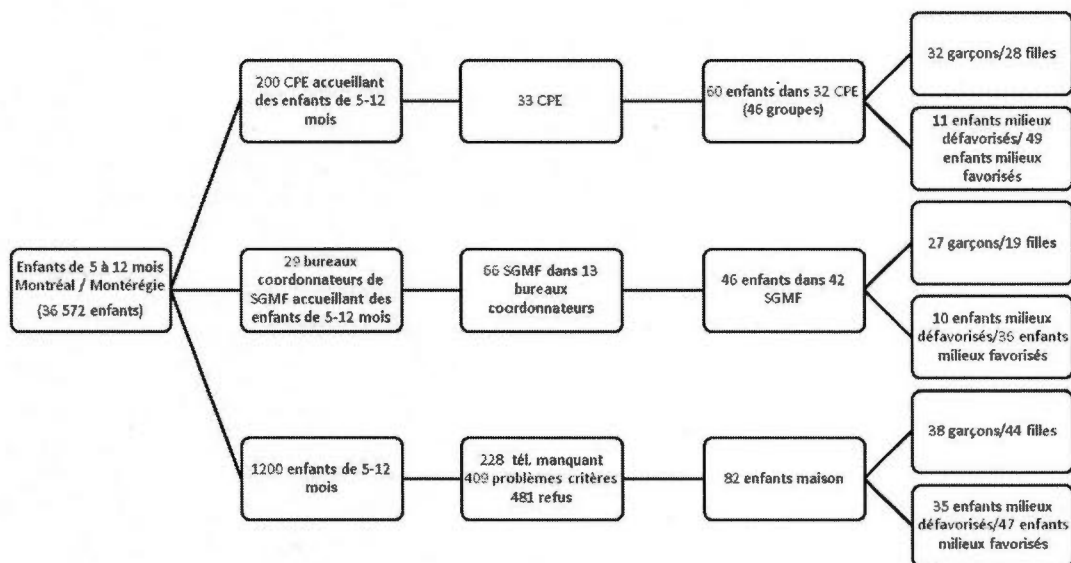


Figure 3.1 Plan d'échantillonnage et participants recrutés dans le projet JEMVIE

Le recrutement des participants s'est déroulé entre 2004 et 2006 dans la grande région de Montréal (Québec, Canada) en raison de sa densité supérieure de population et de services de garde. Le plan d'échantillonnage visait les parents d'enfants âgés entre 5 et 12 mois et de tous les services de garde accueillant des enfants âgés de moins de 18 mois de la grande région métropolitaine.

À la suite de l'obtention d'une autorisation éthique de l'Université du Québec à Montréal (Appendice A.1), la première vague de recrutement effectuée dans le cadre du projet JEMVIE consistait à formuler une demande à la commission de l'accès à l'information du Québec en vue de contacter la Régie de l'assurance maladie du Québec. Une demande à la régie a permis d'obtenir une liste aléatoire de 1200 parents d'enfants nés au cours des 5 à 12 derniers mois dans les régions de Montréal et de la Montérégie. Un feuillet explicatif du projet a été envoyé à chacune des familles. Une semaine après l'envoi, chaque famille a été contactée par téléphone afin d'expliquer

le projet en détail, mesurer l'intérêt des parents à y participer et vérifier que l'enfant répond aux critères de sélection. Des 1200 familles sur la liste, il a été impossible de contacter 19% d'entre elles, 40% ont refusé de participer et 34% ont accepté de participer alors que l'enfant ou la famille ne rencontrait pas les critères de sélection. En somme, 82 enfants demeurant à la maison avec leur parent ont été recrutés (46% garçons, 57% familles au-dessus du seuil de faible revenu).

La deuxième vague de recrutement consistait à contacter tous les CPE et SGMF de la grande région métropolitaine afin de mesurer leur intérêt à participer à la recherche. Une lettre explicative a d'abord été envoyée au 200 CPE de Montréal et de la Montérégie accueillant des poupons et chacun a été contacté par téléphone une semaine plus tard. Les 33 directions intéressées ont référé le nom d'enfants répondant aux critères de sélection et dont le parent souhaitait participer à la recherche. Les parents ont ensuite été contactés par téléphone pour s'assurer que l'enfant réponde aux critères de sélection. En outre, 60 enfants fréquentant 32 CPE en installation dans 46 différents groupes ont été recrutés (53% garçons, 83% familles avec au-dessus du seuil de faible revenu). Pour les SGMF, les 29 bureaux coordonnateurs de Montréal et de la Montérégie ont été sollicités afin de pouvoir présenter le projet à l'une de leurs rencontres de responsable de service de garde en milieu familial. Lors des présentations, les 66 responsables intéressées à participer et s'occupant d'un enfant répondant aux critères de sélection furent invitées à remplir une fiche d'information. Elles ont été contactées par téléphone dans les jours suivants afin d'obtenir le nom des parents intéressés à participer. Les parents ont ensuite été contactés par téléphone pour s'assurer que l'enfant réponde aux critères de sélection. Ainsi, 46 enfants fréquentant 42 SGMF ont été recrutés (59% garçons, 78% familles avec au-dessus du seuil de faible revenu).

Pour pouvoir participer au projet, les enfants devaient répondre aux critères de sélection présentés au Tableau 3.1. Ceux en service de garde devaient fréquenter un service de garde depuis 4 à 12 semaines plus de 15 heures par semaine à raison d'un minimum de 5 heures par jour et de 3 jours par semaine, et ce, depuis leur première année de vie. Ils devaient fréquenter le même service de garde du moment du recrutement jusqu'à la fin du projet. Ceux sous la garde parentale pouvaient fréquenter un mode de garde ponctuel à raison de moins de 15 heures par semaine. Ils devaient toutefois demeurer à la maison du moment du recrutement jusqu'à la fin du projet. Les enfants devaient être nés à terme, avoir obtenu un 3^e Apgar supérieur à 7 et peser plus de 2500g à la naissance. Les critères de sélection visaient à assurer une similitude entre les enfants afin de contrôler les biais à la validité interne.

Tableau 3.1 Critères de sélection des participants du projet JEMVIE

| Mode de garde | Âge | Santé à la naissance | Genre | Revenu |
|--|---|--|---------------------------------|---|
| <u>Services de garde</u> | | | | |
| • Première mesure, fréquenter un service de garde depuis 4 à 12 semaines | | | | Près de 28,8% de familles à faible revenu |
| • Fréquenter + de 15h/sem (5 h/jour et 3 jour/sem) | Être âgé entre 5 et 12 mois au moment de la première mesure | Né à terme (37 sem. de grossesse) Pas de complications 3 ^e Apgar \geq 7 Poids \geq 2500g | Moitié garçons Moitié filles | (revenu < au seuil de faible revenu) |
| • Mode stable jusqu'à 48 mois | | | | (environ 18% en service de garde) |
| <u>Garde parentale</u> | | | | |
| • Rester à la maison avec un des parents | | | | |
| • Gardé - de 15h/sem | | | | |
| • Mode stable jusqu'à 48 mois | | | | |

À la suite du recrutement, et avant la première rencontre, les familles participantes devaient signer un formulaire de consentement envoyé par courrier (voir appendice A.2 et A.3). Le personnel éducateur des services de garde participant à l'étude devait également signer un formulaire de consentement avant la première visite d'observation du milieu de garde (appendice A.4 et A.5).

Puis, les participants ont été contactés à six moments. Une première fois quand l'enfant était âgé entre 5 et 12 mois, puis aux âges de 15, 18, 24, et 36 mois, alors que la dernière mesure à 48 mois ne nécessitait pas de visite au domicile. À ces moments, les familles ont reçu un envoi postal de questionnaires à compléter avant qu'une évaluatrice se rende au domicile familial mesurer le développement de l'enfant et recueillir les questionnaires. À 18, 24 et 36 mois, un envoi postal fut également envoyé au service de garde fréquenté par l'enfant avant qu'une assistante de recherche s'y rende observer la qualité.

3.1 Répartition des sujets

Le Tableau 3.2 présente les sujets du projet JEMVIE retrouvés dans chacune des études de la présente thèse. Il indique aussi les différences socioéconomiques entre les participants aux études (P) et ceux ayant abandonné le projet, ayant changé de mode de garde ou présentant des données manquantes (NP).

Tableau 3.2 Non participants (NP) et participants (P) aux études et valeurs de chi carré ou du test exact de Fisher (TEF)
pour les différences entre leurs caractéristiques socioéconomiques

| | Étude 1 | | | | Étude 2 | | | | Étude 3 | | | |
|-------------------------------|---------|-----|----------|------------|---------|-----|----------|------------|---------|-----|----------|------------|
| | NP | P | χ^2 | TEF (p) | NP | P | χ^2 | TEF (p) | NP | P | χ^2 | TEF (p) |
| Vulnérabilité | | | 13,37* | | | | 19,83* | | | | 19,16* | |
| 0 risque (0) | 66 | 54* | | | 54 | 66* | | | 61 | 59* | | |
| 1 risque et plus (1) | 54* | 12 | | | 52* | 14 | | | 55* | 11 | | |
| Structure familiale | | | | 0,12 | | | | 0,80 | | | | 0,72 |
| Bi-parentale (0) | 105 | 63 | | | 92 | 76 | | | 101 | 67 | | |
| Monoparentale (1) | 15 | 3 | | | 14 | 4 | | | 15 | 3 | | |
| Éducation de la mère | | | | 0,12 | | | | 0,01* | | | | 0,33* |
| DES et plus (0) | 106 | 63 | | | 91 | 78* | | | 101 | 68 | | |
| N'a pas de DES (1) | 14 | 3 | | | 15* | 2 | | | 15 | 2* | | |
| Âge de la mère à la naissance | | | 1,00 | | | | | 0,65 | | | | 1,00 |
| 21 ans et plus (0) | 117 | 63 | | | 104 | 76 | | | 113 | 67 | | |
| 20 ans et moins (1) | 3 | 2 | | | 2 | 3 | | | 3 | 2 | | |
| Revenu familial | | | 10,57* | | | | | 18,44* | | | | 15,68* |
| Au-dessus du SFR (0) | 70 | 54* | | | 57 | 67* | | | 65 | 59* | | |
| En dessous du SFR (1) | 50* | 12 | | | 49* | 13 | | | 51* | 11 | | |
| Mode de garde | | | 10,81* | | | | | 108,89* | | | | 91,026* |
| CPE | 29 | 31* | | | 12 | 48 | | | 15 | 45* | | |
| SGMF | 33 | 13 | | | 14 | 32 | | | 21 | 25 | | |
| Maison | 60* | 22 | | | 82* | 0 | | | 82* | 0 | | |

Note. *p < 0,05

Pour le premier article de cette thèse, l'échantillon comporte 66 participants recrutés entre les âges de 5 et 12 mois ($M = 10,92$ mois, $\acute{E}-T. = 1,5$ mois). Il s'agit de 35% de l'échantillon des 188 enfants initialement recrutés, plusieurs familles ayant quitté l'étude (45%), changé le mode de garde de l'enfant (18%) ou omis de retourner les questionnaires (2%). Les participants sont regroupés selon le fait d'avoir expérimenté ($n = 45$) ou non ($n = 21$) le contexte éducatif du service de garde de leur première année de vie jusqu'à l'âge de 48 mois. L'échantillon compte 35 garçons (53%) et 31 filles (47%). Basé sur le revenu familial, la structure de la famille, l'éducation de la mère et son âge à la naissance de l'enfant, l'échantillon compte aussi 53 enfants de milieux non vulnérables (80%) et 13 de milieux vulnérables (20%), dont 6 en services de garde (13%). Comparativement à l'échantillon initial du projet JEMVIE, les enfants de l'échantillon de la première étude sont significativement moins susceptibles d'être issus de milieux vulnérables ($\chi^2(1, N = 188) = 13,37, p < 0,05$), de provenir de familles à faible revenu ($\chi^2(1, N = 188) = 10,57, p < 0,05$) et de demeurer à la maison avec leurs parents ($\chi^2(1, N = 188) = 10,81, p < 0,05$).

Pour le second article, l'échantillon comporte 80 participants (39 garçons et 41 filles). Il s'agit de 42,55% de l'échantillon initial du projet, certaines familles dont l'enfant restait à la maison n'étant pas concernées par les questions de cette étude (32%), d'autres ayant quitté le projet (15%), changé le mode de garde de l'enfant (5%) ou des données manquantes à l'un des questionnaires utilisés (5%). Les participants ont expérimenté le même service de garde plus de 15 heures par semaine de leur première année de vie ($M = 10.50$ mois, $\acute{E}-T. = 1.97$) à l'âge de 24 mois. La vaste majorité de ces enfants est issue de familles biparentales (93,8%), dont le revenu est supérieur au seuil de faible revenu de statistiques Canada (82,7%) et dont la mère détient au moins un diplôme d'études secondaires (96,3%). Les participants inclus dans la deuxième étude se distinguent toujours de l'échantillon initial du projet JEMVIE, puisqu'étant

significativement moins susceptibles d'être de milieux vulnérables ($\chi^2(1, N = 188) = 19,83, p < 0,05$), d'avoir une mère n'ayant pas complété un diplôme d'études secondaires ($\chi^2(1, N = 188) = p = 0,01$), de provenir de famille à faible revenu ($\chi^2(1, N = 188) = 18,44, p < 0,05$) et de demeurer à la maison avec les parents ($\chi^2(1, N = 188) = 108,89, p < 0,05$).

Pour le troisième article, l'échantillon comporte 70 participants (37 garçons et 33 filles). Il s'agit de 37,23% de l'échantillon initialement recruté. Certaines familles dont l'enfant restait à la maison n'étaient pas concernées par les questions de cette étude (28%), d'autres s'étaient retirées du projet (19%), avaient changé le mode de garde de l'enfant (11%) ou présentaient des données manquantes (5%). Les participants ont expérimenté le même service de garde plus de 15 heures par semaine de leur première année de vie ($M=10,68$ mois, $\acute{E}.T. = 1,77$ mois) à l'âge de 36 mois. Ils ont fréquenté le même service de garde à tous les temps de mesure, soit une installation de CPE ($n = 45$), soit un service de garde en milieu familial ($n = 25$). La vaste majorité des enfants de l'échantillon est issue de familles biparentales (93,3%), dont le revenu est supérieur au seuil de faible revenu de Statistique Canada (82,2%) et dont la mère détient au moins un diplôme d'études secondaire (97,8%). En comparaison avec l'échantillon recruté dans le cadre projet JEMVIE, les enfants retrouvés dans la troisième étude se distinguent encore en étant significativement moins susceptibles d'être de milieux vulnérables ($\chi^2(1, N = 188) = 19,163, p < 0,05$), de familles à faible revenu ($\chi^2(1, N = 188) = 15,68, p < 0,05$) et de demeurer à la maison avec les parents ($\chi^2(1, N = 188) = 91,02, p < 0,05$).

Bref, la taille des échantillons diminue progressivement au fil des temps de mesure et les enfants retrouvés dans les analyses diffèrent de ceux qui ne sont pas inclus. Ces différences doivent être considérées lors de l'interprétation des résultats de cette thèse.

3.2 Instruments de mesure

Variables liées à l'enfant

Questionnaire sur les comportements de l'enfant. Les comportements de l'enfant sont rapportés par l'un des parents à l'aide de la traduction française du *Child Behavior Checklist 2/3* (Achenbach, 1992). Ce questionnaire est fréquemment utilisé dans la recherche pour mesurer les comportements des enfants de 2 et 3 ans. Il permet de quantifier la manifestation de comportements, et ce, en fonction d'items portant sur : 1) les comportements anxieux, 2) le retrait social, 3) le sommeil, 4) la somatisation, 5) l'agressivité et 6) la destruction. Il consiste en 99 items sous forme d'énoncés illustrant des comportements concrets de l'enfant. En se basant sur les deux derniers mois, le parent doit attribuer un score de 0 à 2 à chacun des items (0 signifiant que le comportement n'est jamais présent chez son enfant, 1 qu'il l'est parfois et 2 qu'il l'est souvent). Trois scores standardisés sont obtenus : comportements intériorisés (anxiété et retrait), comportements extériorisés (agressivité et destruction) et score total. L'échelle a une fidélité test-retest de 0,85 et le fait qu'elle permette de discriminer convenablement les enfants référés cliniquement pour des problèmes de comportements de ceux non référés semblent révéler une bonne validité de contenu (Achenbach, 1992).

Pour la mesure prise à l'âge de 48 mois, la version récemment révisée du *Child Behavior Checklist 1^{1/2}/5* a été utilisée (Achenbach et Rescorla, 2000). Élaboré sur les mêmes procédures et comprenant la plupart des mêmes affirmations que la version antérieure, l'instrument permet de quantifier la manifestation de comportements, et ce, en fonction de 99 items portant sur : 1) l'émotivité, 2) l'anxiété/dépression, 3) la somatisation, 4) le retrait social, 5) les problèmes de sommeil, 6) l'attention et 7) l'agressivité. Les trois mêmes scores standardisés sont obtenus : comportements

intériorisés (émotivité, anxiété/dépression et retrait), comportements extériorisés (agressivité et attention) et score total. Les corrélations entre le profil 2/3 et 1^{1/2}/5 de 0,73 pour le score extériorisé et de 0,86 pour le score intériorisé indiquent une cohérence élevée de la position des enfants à l'un ou l'autre des profils. Les deux profils sont présentés à l'appendice B.1 et B.2. À l'une ou l'autre des versions, un score standardisé entre 28 et 59 indique que l'enfant manifeste des comportements dans la zone normale, 60-63 dans la zone limite et 64-100 dans la zone clinique. Dans chacune de ces zones, un score plus élevé indique une manifestation plus fréquente de comportements extériorisés ou intériorisés.

Questionnaire sur le tempérament de l'enfant. Le tempérament de l'enfant est mesuré par l'*Infant Characteristics Questionnaire* (Bates, Freeland, et Lounsbury, 1979), un instrument développé sur la conceptualisation du tempérament de Thomas et Chess (1977). Tel que présenté à l'appendice B.8, cet instrument est constitué de 33 énoncés décrivant des traits tempéramentaux des enfants. À chacun des comportements décrits, le parent situe son enfant par rapport aux autres enfants sur une échelle de type Likert en 7 points (1 représente un trait de tempérament facile et 7 un trait de tempérament difficile). L'instrument donne un score à 4 sous-échelles : difficulté, adaptabilité, expressivité et prédictibilité. Le facteur difficulté est le plus considéré en raison de son association avec les comportements (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, et Van Hulle, 2006) et de ses propriétés psychométriques notamment un alpha de Chronbach de 0,79 et une fidélité test-retest de 0,70 (Bates, et al., 1979). À partir des scores composites de l'Étude longitudinale des enfants du Québec, 12 items ont été pris en compte dans le calcul d'un score moyen au facteur "difficulté" (les scores des mères et des pères aux items 1, 5, 6, 7, 17 et 33) (Institut de la statistique du Québec, 2003a). Un score inférieur à 4 indique que l'enfant présente peu de traits de tempérament difficile, alors qu'un score de 4 et plus suggère qu'il présente plus de traits de tempérament difficile.

Variables liées à la famille

Profil socioéconomique (Bigras, Pomerleau, Malcuit, et Blanchard, 2008). Ce questionnaire procure les informations sur les caractéristiques socioéconomiques : scolarité parentale, revenu familial, langue parlée, âge des parents à la naissance de l'enfant, nombre de personnes vivant dans la famille, structure de la famille (voir appendice B.9). Un indice de cumul de risque est calculé en fonction du revenu familial (inférieur ou supérieur au seuil de faible revenu), de la structure familiale (monoparentale ou biparentale), de la scolarité des parents (moins d'un diplôme d'études secondaires ou plus d'un diplôme d'études secondaires) et de l'âge de la mère à la naissance de l'enfant (20 ans et moins ou 21 ans ou plus). Cet indice permet de déterminer si l'enfant est de milieu non vulnérable (exposé à aucun risque) ou vulnérable (exposé à un risque ou plus).

Variables liées au service de garde

Expérience de garde (Lemay et Bigras, 2006). L'expérience de garde des enfants est mesurée à l'aide d'un questionnaire développé pour le projet inspiré des écrits du NICHD et d'un instrument utilisé dans l'évaluation de l'initiative 1,2,3 Go! (voir appendice B.7). Il comporte 7 questions posées au parent qui concernent le mode de garde expérimenté et la quantité de fréquentation. Le parent doit en outre indiquer l'heure habituelle d'arrivée et de départ de l'enfant au service de garde. À partir de cette information, une quantité de fréquentation hebdomadaire moyenne est calculée. Ce formulaire permet aussi de s'assurer que l'enfant demeure dans le même service de garde à chaque temps de mesure.

Échelles d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ). La qualité des processus est mesurée avec les ÉOQÉ (Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b, 2004c), versions préscolaire et pouponnière pour le CPE et version milieu familial pour le SGMF (voir

appendice B.3, B.4 et B.5). Cette série d'échelles a été construite pour mesurer la qualité des processus à partir des recommandations du programme éducatif des services de garde québécois, *Accueillir la petite enfance*. Chaque échelle comporte plus de 100 items répartis en quatre dimensions et neuf sous-dimensions (1. structuration des lieux: 1.1 lieux et 1.2. matériel; 2. structuration et variation des types d'activités: 2.1 planification, 2.2. observation, 2.3. horaire, 2.4. activités; 3. interactions de l'éducatrice avec les enfants: 3.1. valorisation du jeu, 3.2. intervention démocratique, 3.3. communication; 4. interactions du personnel avec les parents). Le Tableau 3.3 décrit chacune des dimensions et sous-dimensions de l'instrument.

L'échelle permet à l'observatrice de d'abord compiler des données sur le contexte d'observation (rapport éducatrice-enfants). Puis, la période d'observation se déroule sur une durée de 5 heures (7h45 à 12h45). Une entrevue de 20 minutes avec l'éducatrice est effectuée suite à l'observation et permet d'obtenir des réponses à 10 items non observables concernant la planification et l'observation de l'éducatrice, ainsi que ses interactions avec les parents. À partir des réponses de l'éducatrice, l'observatrice retourne à l'échelle afin de cocher les éléments correspondants.

Chacun des items obtient un score sur une échelle de 4 points, soit 1= inadéquat (éléments à proscrire), 2= minimal (peu d'éléments positifs), 3= bien (quelques éléments positifs) et 4= très bien (plusieurs éléments positifs). Le score de qualité de chaque dimension et sous-dimension, ainsi que le score de qualité globale de l'échelle, s'obtient en calculant la moyenne des scores des items la composant. De manière plus précise, un score de qualité inférieur à 2,5 indique que la dimension mesurée ne satisfait pas les critères de qualité en fonction des recommandations du programme éducatif. Un score entre 2,5 et 2,99 indique que les critères de qualité sont minimalement satisfaits. Un score de 3 et plus indique que les critères de qualité sont rencontrés.

Tableau 3.3 Dimensions et sous-dimensions des Échelles d'observation de la qualité éducative (Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b, 2004c)

| Dimensions et sous-dimensions | Description |
|----------------------------------|---|
| 1. Structuration des lieux | Organisation de l'espace basée sur les besoins et intérêts des enfants, leur permettant un contact direct avec le matériel et favorisant leur développement global. |
| 1.1 Lieux | Éléments régis pour la santé et la sécurité des enfants, flexibilité et convenance de l'aménagement et du mobilier pour répondre aux besoins et intérêts des enfants. |
| 1.2 Matériel | Matériel disponible, sa sécurité, sa diversité et ses caractéristiques pour soutenir le développement. |
| 2. Structuration des activités | Pratiques de planification et d'observation du personnel, horaire quotidien, activités offertes. |
| 2.1 Planification | Pratique de planification en place, leur pertinence, la flexibilité dans l'application, les sources d'inspiration. |
| 2.2 Observation | Périodes d'observation des enfants, outils utilisés, suivi des observations. |
| 2.3 Horaire | Séquence des activités durant la journée; organisation des types de groupe en fonction des besoins des enfants. |
| 2.4 Activités | Occasions pour les enfants de choisir les activités et de jouer un rôle actif dans celles qu'ils réalisent. |
| 3. Interactions avec les enfants | Style d'intervention démocratique, importance du jeu pour l'apprentissage, soutien à la communication et aux relations interpersonnelles. |
| 3.1 Valorisation du jeu | Habilité de l'éducatrice à observer et soutenir le jeu des enfants. |
| 3.2 Intervention démocratique | Comportements et attitudes de l'éducatrice favorisant l'indépendance et la coopération entre les enfants et soutenant leurs initiatives. |
| 3.3 Communication | Soutien aux habiletés de communication de l'enfant (verbales/non verbales, écoute), à l'établissement de relations positives et aux comportements. |
| 4. Interactions avec les parents | Collaboration entre l'éducatrice et les parents. |
| Qualité globale | Moyenne calculée à partir de tous les items de l'échelle. |

Lors de la validation de l'instrument, les analyses ont indiqué une bonne cohérence interne pour chacune des échelles (Drouin, et al., 2004). La validation concourante avec une échelle largement utilisée *l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire*, traduite d'un instrument américain (Harms, et al., 2005), révèle un coefficient de corrélation de 0,36, ce qui est satisfaisant et cohérent avec les attentes des créateurs de l'instrument (Drouin, et al., 2004). Des accords inter-juges ont été effectués sur 10% des évaluations afin de maintenir au moins 85% de consistance entre les observateurs. Une cote similaire a été accordée à 91% des items pour les observations effectuées dans les CPE et à 89% des items pour les observations effectuées dans les SGMF, ce qui indique que les observateurs ont continué de coter assez semblablement après la formation.

Cette échelle s'accompagne d'un questionnaire auto-administré (Institut de la statistique du Québec, 2003b, 2003c) que l'éducatrice et la responsable de service de garde en milieu familial remplissent avant l'observation (appendice B.6). Il permet de recueillir des informations sur diverses variables structurelles susceptibles d'influencer l'expérience en service de garde de l'enfant (formation initiale et perfectionnement professionnel).

3.3 Procédures

Le Tableau 3.4 présente le calendrier des rencontres et les instruments de mesure utilisés dans le cadre de la première étude. Le Tableau 3.5 présente les mêmes informations pertinentes pour la seconde étude. Enfin, le Tableau 3.6 fait de même pour la troisième étude.

Tableau 3.4 Devis de recherche du premier article

| Mesures | Âge (mois) | | |
|---|------------|----|----|
| | 10 | 24 | 48 |
| Variables dépendantes | | | |
| Comportements extériorisés (Achenbach et Rescorla, 2000; Achenbach, 1992) | | O | O |
| Comportements intériorisés (Achenbach et Rescorla, 2000; Achenbach, 1992) | | O | O |
| Variables indépendantes | | | |
| Caractéristiques de la famille (non vulnérable ou vulnérable) | O | | |
| Mode de garde (service de garde ou garde parentale) | O | | |

Tableau 3.5 Devis de recherche du deuxième article

| Mesures | Âge (mois) | |
|---|------------|----|
| | 18 | 24 |
| Variables dépendantes | | |
| Comportements extériorisés (Achenbach, 1992) | | O |
| Comportements intériorisés (Achenbach, 1992) | | O |
| Variables indépendantes | | |
| Genre de l'enfant | O | |
| Tempérament de l'enfant (Bates <i>et al.</i> , 1979) | O | |
| Qualité du service de garde (ÉOQÉ, 2004a; 2004b; 2004c) | O | |

Tableau 3.6 Devis de recherche du troisième article

| Mesures | Âge (mois) | |
|---|------------|----|
| | 24 | 36 |
| Variables dépendantes | | |
| Comportements extériorisés (Achenbach, 1992) | | O |
| Comportements intériorisés (Achenbach, 1992) | | O |
| Variables indépendantes | | |
| Quantité de fréquentation (Lemay et Bigras, 2006) | O | |
| Type de service de garde (Lemay et Bigras, 2006) | O | |
| Qualité structurelle (Institut de la statistique du Québec, 2003b; 2003c) | O | |
| Qualité des processus (ÉOQÉ, 2004a; 2004b) | O | |

Un premier contact téléphonique avec les parents lors du recrutement a permis d'évaluer si l'enfant répondait aux critères de sélection à l'aide du questionnaire sur la santé à la naissance (appendice B.10) et du profil socioéconomique de la famille (appendice B.9). Ces questionnaires ont fourni également des données quant au genre de l'enfant et aux caractéristiques socioéconomiques de la famille utilisées dans deux des articles de thèse. Lorsque l'enfant était âgé de 18 mois, les parents ont reçu par courrier le questionnaire sur le tempérament. À 24, 36 et 48 mois, la famille a reçu un envoi postal comprenant des questionnaires sur les comportements de l'enfant et sur son expérience de garde.

En ce qui concerne le service de garde, lorsque l'enfant atteignait l'âge de 18 mois, un rendez-vous pour l'observation de la qualité du milieu de garde était fixé par l'observatrice qui s'y rendait quelques jours plus tard pour compléter la demi-journée d'observation et l'entrevue complémentaire. À 24 mois, une enveloppe comprenant un questionnaire sur les indicateurs structurels de l'expérience en service de garde était postée à l'éducatrice en CPE ou la responsable en SGMF de l'enfant. Les procédures de contact et d'observation de la qualité étaient alors répétées.

3.4 Plan d'analyses

Le premier article de cette thèse poursuit l'objectif général de comparer, entre 24 et 48 mois, la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants de milieux non vulnérables et vulnérables qui fréquentent ou non un service de garde éducatif depuis leur première année de vie. Plus spécifiquement, il vise à :

- 1) Comparer, entre 24 et 48 mois, la manifestation de comportements extériorisés des enfants de milieux non vulnérables et vulnérables qui fréquentent ou non un service de garde éducatif depuis leur première année de vie.
- 2) Comparer, entre 24 et 48 mois, la manifestation de comportements intériorisés des enfants de milieux non vulnérables et vulnérables qui fréquentent ou non un service de garde éducatif depuis leur première année de vie.

Une première analyse de variance à plan factoriel mixte (2X2X2) pour les scores de comportements extériorisés permettra de comparer les groupes (service de garde et garde parentale) de différents niveaux de vulnérabilité (non vulnérable et vulnérable) dans le temps (24 et 48 mois). Une seconde analyse de variance à plan factoriel mixte (2X2X2) pour les scores de comportements intériorisés permettra de comparer les groupes (service de garde et garde parentale) de différents niveaux de vulnérabilité (non vulnérable et vulnérable) dans le temps (24 et 48 mois).

Cet article permettra d'évaluer si, globalement, la fréquentation d'un service de garde régi sans but lucratif est favorable ou non pour les comportements des enfants, en particulier ceux de milieux plus vulnérables. Pour ce faire, ils seront comparés à un groupe d'enfants étant demeurés à la maison avec leurs parents.

Le deuxième article poursuit l'objectif d'évaluer si la relation entre la qualité des processus à 18 mois (lieux, activités, interactions éducatrice-enfants, interactions éducatrice-parents) et les comportements extériorisés et intériorisés manifestés à 24 mois par les enfants qui fréquentent un service de garde depuis leur première année de vie est modérée par leur genre et leur tempérament. Plus spécifiquement, cet article vise à:

- 1) Examiner si la relation entre la qualité des processus et les comportements extériorisés et intériorisés manifestés par les enfants à 24 mois est modérée par leur genre;
- 2) Examiner si la relation entre la qualité des processus et les comportements extériorisés et intériorisés manifestés par les enfants à 24 mois est modérée par leur tempérament.

Afin d'examiner si le genre des enfants modère la relation entre la qualité des processus et leurs comportements extériorisés et intériorisés, deux analyses de régression hiérarchique seront effectuées. Dans un premier bloc, le genre de l'enfant sera entré, dans le deuxième bloc il s'agira des 4 dimensions de la qualité et le dernier bloc comptera les interactions entre le genre et les 4 dimensions de la qualité.

Puis, afin d'examiner si le tempérament des enfants modère la relation entre la qualité des processus et leurs comportements extériorisés et intériorisés, deux autres analyses de régression hiérarchique seront effectuées. Dans un premier bloc, le tempérament de l'enfant sera entré, dans le deuxième bloc ce sera les 4 dimensions de la qualité et le dernier bloc comptera les interactions entre le tempérament et les 4 dimensions de la qualité.

Ce deuxième article vise ainsi à identifier si certaines pratiques éducatives retrouvées dans une des 4 dimensions de la qualité sont plus importantes à cerner pour certains enfants, et ce, afin d'assurer les manifestations les plus faibles de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants qui fréquentent les services de garde.

Le troisième article vise pour sa part à tester comment la quantité, le type et la qualité de l'expérience en service de garde expérimenté à 24 mois interagissent pour prédire

la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés à 36 mois. Plus spécifiquement, cet article vise à:

- 1) Tester un modèle de médiation dans lequel la quantité, le type et la qualité structurelle de l'expérience de garde influencent la manifestation de comportements de l'enfant par le biais de la qualité des processus offerte;
- 2) Tester un modèle de modération dans lequel la qualité des processus interagit avec la quantité, le type et la qualité structurelle de l'expérience de garde pour influencer la manifestation de comportements de l'enfant.

Dans un premier temps, deux séries d'analyses de régression hiérarchique réalisées sur chacune des deux variables dépendantes permettront de vérifier si la qualité des processus constitue un médiateur de la quantité, du type et de la qualité structurelle de l'expérience de garde à 24 mois, sur les comportements extériorisés et intériorisés à 36 mois. Dans un second temps, deux ensembles d'analyses de régression hiérarchique effectuées sur les deux variables dépendantes permettront de tester si la quantité et le type de l'expérience de garde à 24 mois modèrent l'association entre la qualité des processus et les comportements extériorisés et intériorisés à 36 mois. Deux autres ensembles de régression hiérarchique sur les deux variables dépendantes permettront de tester si des variables de la qualité structurelle de l'expérience en service de garde à 24 mois modèrent l'association entre la qualité des processus et les comportements extériorisés et intériorisés à 36 mois.

Cet article vise donc à identifier les pratiques éducatives retrouvées dans une des sous-dimensions de la qualité des processus, et les variables contextuelles de l'expérience en service de garde y étant associées à cibler en priorité afin d'assurer les plus faibles manifestations de comportements extériorisés et intériorisés des enfants qui fréquentent les services de garde.

CHAPITRE IV

ARTICLE 1

AVANT-PROPOS

Dans le cadre d'une thèse par insertion d'articles, l'Université du Québec à Montréal exige la présentation des informations utiles avant chaque chapitre contenant un article. Cet avant-propos résume le contenu du premier article, les détails concernant sa soumission et l'implication de chacun des auteurs dans le cadre de sa rédaction. La preuve de soumission de cet article peut d'ailleurs être retrouvée à l'appendice C.1.

Intitulé "Educational daycare from infancy and externalizing and internalizing behaviors in early childhood: differential effect by children's vulnerability", le premier article de thèse vise à comparer les taux de comportements extériorisés et intériorisés des enfants non vulnérables et vulnérables âgés entre 24 et 48 mois qui fréquentent ou non un service de garde éducatif depuis leur première année de vie. Les 66 participants ont expérimenté le même mode de garde de leur première année de vie jusqu'à l'année précédant l'entrée en maternelle (service de garde, $n = 45$; garde parentale, $n = 21$). La vulnérabilité de l'environnement familial de l'enfant a été déterminée à partir d'un score composite prenant en compte l'éducation de la mère et

son âge à la naissance de l'enfant, la structure et le revenu de la famille. Les comportements extériorisés et intériorisés de l'enfant ont été mesurés aux âges de 24 et 48 mois à l'aide de la version française du *Child Behaviors Checklist* (Achenbach, 1992; Achenbach and Rescorla, 2000). Les résultats indiquent que le mode de garde n'est pas associé à la fréquence de la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants de milieux non vulnérables. Cependant, pour les enfants de milieux vulnérables, fréquenter un service de garde est associé avec une diminution des comportements extériorisés et avec des comportements intériorisés initialement élevés, quoique diminuant aussi après coup, entre 24 et 48 mois. Pour ceux demeurant sous la garde parentale, les résultats indiquent une augmentation des comportements extériorisés et intériorisés entre 24 et 48 mois. Cette étude suggère que les effets de la fréquentation d'un service de garde sont modulés par la vulnérabilité de l'enfant.

S'inscrivant dans le cadre plus large du projet JEMVIE dirigé par Nathalie Bigras, Lise Lemay a assuré en grande partie le recrutement des enfants et l'entrée des données. Plus spécifiquement, en tant que première auteure de cet article, elle a assuré la conceptualisation de l'article, les analyses statistiques, l'interprétation des résultats, la rédaction en anglais et la révision de l'article sous la supervision de son comité de direction composé de Nathalie Bigras et Caroline Bouchard, coauteures.

La référence de cet article est: Lemay, L., Bigras, N & Bouchard, C. (2012) Educational daycare from infancy and externalizing and internalizing behaviors in early childhood: differential effect by children's vulnerability. *Procedia - Social and behavioral sciences*. 55. 115-127. L'article a été soumis à l'*Early Child Development and Care* en octobre 2011. À la suite d'un refus, il a été retravaillé à la lumière des commentaires des lecteurs et soumis à l'*International Conference on New Horizon in Education* résultant en une publication dans la revue du congrès.

EDUCATIONAL DAYCARE FROM INFANCY AND EXTERNALIZING AND INTERNALIZING BEHAVIORS IN EARLY CHILDHOOD: DIFFERENTIAL EFFECT BY CHILDREN'S VULNERABILITY

Abstract. This study compares externalizing and internalizing behaviors in toddlerhood and preschool years in children attending an educational daycare with those of children remaining under the care of their parent. It also compares these behaviors across vulnerable and non-vulnerable children experiencing these two types of care. The 66 participant children experienced the same type of care from their first year of life to the year prior to kindergarten (daycare, $n = 45$; parental care, $n = 21$). The child's vulnerability is determined from an index of risk factors, taking into account the mother's age and education at the time of the child's birth, household income and family structure. Children's externalizing and internalizing behaviors were measured at 2 and 4 years of age using the *Child Behaviors Checklist* (Achenbach, 1992; Achenbach and Rescorla, 2000). Results indicate that, for non-vulnerable children, type of care isn't associated with externalizing and internalizing behaviors. However, for vulnerable children, attending a daycare is associated with a reduction in externalizing behaviors and with higher (but also decreasing) internalizing behaviors between 2 and 4 years of age. On the other hand, parental care is associated with an increase in both externalizing and internalizing behaviors. This study suggests that the effect of childcare type on externalizing and internalizing behaviors from 2 to 4 years old is moderated by a child's vulnerability.

Keywords: Educational daycare, risk factors, externalizing behaviors, internalizing behaviors

Introduction

Beginning kindergarten is an important transition in the lives of children, one that can prove to be more difficult for those who do not manifest the behaviors needed to successfully adapt to that educational context. To adapt to kindergarten, children

should be able to regulate their behaviors, emotions and impulses in a group context in order to meet the demands of the environment (Bierman, Torres, Domitrovich, Welsh, & Gest, 2009; Campbell & von Stauffenberg, 2007; Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006). However, a recent study on school readiness conducted among teachers of 14,719 kindergartners in Montréal (Québec, Canada) found that 12% of children are not socially ready for kindergarten while 15% aren't emotionally ready (Direction de santé publique, 2008). Those children appear to manifest a set of externalizing behaviors (aggression, disruption, inattention) and internalizing behaviors (withdrawal, emotional reactivity, anxiety) that may ultimately affect their educational success. Educational daycare programs accessed by the majority of children in industrialized countries could play a major role in preventing such problems. (Hartman, 2009).

In 1997, the Government of Québec (Canada) created a network of regulated daycares offering an educational program for children from birth to school entry, for a contribution from families of \$5 per day (\$7 per day since 2004). The mission of these daycares is to ensure the well-being of the children attending the program, to stimulate child development and to prevent later learning, behavioral or social integration problems. In order to do so, the program goes beyond simple preparation for school, as seen in its core principles, to more of a "promotion of the holistic development" approach, characterized by practices of respecting child uniqueness, valuing children's play, insuring child-centeredness, supporting development as an integrated process and collaborating with parents. According to the latest data available, there are 430,900 children aged 0-4 years residing in the province of Québec (Institut de la statistique du Québec, 2013). Of those, 214,804 children are attending regulated daycares, the majority in non-profit daycare centers (82,671 spots) and family-based daycare (91,607 spots) (Ministère de la Famille, 2013). For many children, daycares provide the first transition between the family environment

and an educational setting and educators have the task of ensuring that children acquire behaviors that promote adaptation in a group (e.g., taking turns, respecting others, inhibiting impulses, etc.) (Lamb, 2004; Mashburn & Pianta, 2006). This early experience in an educational setting might be more beneficial for vulnerable children exposed to many risk factors in their home environment, since these children appear more likely to proceed along difficult behavioral trajectories (Appleyard, Egeland, van Dulmen, & Sroufe, 2005; Côté, Borge, Geoffroy, Rutter, & Tremblay, 2008; Romano, Kohen, & Findlay, 2010; Votruba-Drzal, Coley, Maldonado-Carenno, Li-Grining, & Chase-Lansdale, 2010; West, Denton, & Reaney, 2001).

Many have studied the effects of daycare attendance on child development. While cognitive gains are often reported (Burger, 2010; Geoffroy et al., 2007; Geoffroy et al., 2010; Hansen & Hawkes, 2009; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, & Vandergrift, 2010), results are less obvious concerning behavioral outcomes. Some studies report lesser externalizing and internalizing behaviors for children attending daycare (Bigras, Lemay, Tremblay, & Brunson, 2009; Borge & Melhuish, 1995; Peng & Robins, 2010), while others indicate greater externalizing and internalizing behaviors (Hickman, 2006; Loeb, Bridges, Bassok, Fuller, & Rumberger, 2007; Van Beijsterveldt, Hudziak, & Boomsma, 2005). In fact, researchers still wonder about the effects of daycare attendance on behaviors. Does attendance foster the learning of behaviors required to function well in a group and in an educational setting? Does it prevent the manifestation of externalizing and internalizing behaviors that hinder development? Do all children benefit from such experience? In a context where the government largely funds a network of regulated non-profit educational daycare and where the majority of children aged 0-5 years attend these daycares prior to school entry, such as in Québec, it is expected that the program will ensure a low level of externalizing and internalizing behaviors in order for everyone to adapt well. To that end, this study investigates the effects of early attendance in Québec's educational

daycare program on externalizing and internalizing behaviors in vulnerable and non-vulnerable children.

Daycare attendance initiated in children's first years of life and externalizing and internalizing behaviors

Several studies have focused on daycare attendance initiated in the first year of life (Borge, Rutter, Côté, & Tremblay, 2004; Côté et al., 2008; Loeb et al., 2007; Peng & Robins, 2010), since, among other things, it is a period of particularly swift neurological growth (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007; Fox, Levitt, & Nelson, 2010). Hence, the first years of life are considered an important period of learning, during which children should be offered developmentally appropriate stimulation from their environment to foster optimal development (McCain, Mustard, & Shanker, 2007). Such opportunities may be less frequent, less developmentally appropriate or less positive for children growing up in an underprivileged environment (Ryan, Fauth, & Brooks-Gunn, 2006). Children who have been inadequately or insufficiently stimulated during their first years of life appear more likely to develop learning disabilities, behavioral difficulties or emotional problems later on, which may impede their full actualization (McCain et al., 2007).

In this respect, externalizing and internalizing behaviors appear measurable from the age of 2 (Baillargeon et al., 2007; Miner & Clarke-Stewart, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2008; Shaw, Gilliom, Ingoldsby, & Nagin, 2003). Beyond this age, as children make cognitive and language progress, there is an associated general reduction in the manifestation of externalizing and internalizing behaviors of toddlerhood. Therefore, most preschoolers should have integrated societal norms about appropriate or inappropriate behaviors (Campbell, 2002). Following this reduction (around age 4), researchers indicate stabilization of the behaviors as measured in preschool and kindergarten (i.e., those children who tended

to manifest more externalizing and internalizing behaviors at age 4 still tended to do so at age 5; similarly, those who manifested fewer behaviors at age 4 still tended to manifest fewer at age 5 (Borge & Melhuish, 1995; Hartman, 2009; Heller, Baker, Henker, & Hinshaw, 1996; Kerr, Lunkenheimer, & Olson, 2007). Before the age of 2, indeed as early as 18 months (Mathiesen & Sanson, 2000; Shaw et al., 2003), and even earlier (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006b; Smeekens, Riksen-Walraven, & van Bakel, 2007; Tremblay et al., 2004), it seems possible to identify risk factors associated with the emergence and maintenance of these behaviors. This highlights the importance for children of experiencing a positive and stimulating environment before the influence of risk factors grows too great and, most importantly, before behaviors achieve the stabilization reported from 4 years old and beyond. For those reasons, the manifestation of developmentally appropriate behaviors should be promoted from infancy to ensure the least externalizing and internalizing behaviors; this is expected to be the case for children attending educational daycare from their first years of life.

Potential effects of educational daycare attendance on children's externalizing and internalizing behaviors

Nowadays, the educational context of daycare is, for several children, the first setting of secondary socialization, which prepares them to gradually adopt the behaviors required to adapt well in a group. Therefore, experiences in daycare may lead to the acquisition of behaviors that foster good functioning in a group and, consequently, be associated with fewer externalizing and internalizing behaviors among children attending daycare. In this regard, several studies have been conducted in the past years to examine the relationship between daycare attendance and externalizing behaviors in children, compared with those of children remaining in parental care during the same period (Bacharach & Baumeister, 2003; Bigras, Blanchard, et al., 2009; Côté et al., 2008; Hickman, 2006; Loeb et al., 2007; Van Beijsterveldt et al.,

2005). Others, though fewer, have pursued this objective relating to internalizing behaviors (Bigras, Blanchard, et al., 2009; Côté et al., 2008; Hickman, 2006; Van Beijsterveldt et al., 2005).

Regarding externalizing behaviors, some research report no relation between childcare type and behavioral outcomes. Bacharach and Baumeister (2003) revealed that, compared with parental care, daycare attendance is not associated with an increased risk of externalizing behaviors in kindergarten. Similarly, Côté et al. (2008) reported that 4 year-old Canadian children who attended daycare during their first year of life did not demonstrate more externalizing behaviors (physical aggression) than those in parental care. Similarly, a Québec-based study from Bigras et al. (2009) noted that children attending structured daycare (e.g., daycare centers and family-based daycare) did not demonstrate higher or lower externalizing behaviors scores at 2,5 years old. On the other hand, others have found an increased risk of externalizing behaviors associated with daycare attendance. For example, Hickman's (2006) longitudinal results showed that daycare attendance during preschool years is associated with higher scores of externalizing behaviors both in kindergarten and first grade. Along the same line, Loeb et al. (2007) reported that daycare attendance initiated during the second year of life seems to be associated with more externalizing behaviors at the beginning of kindergarten, and an even higher more if attendance started before age 1. For younger children, Van Beijsterveldt, Hudziak, and Boomsma (2005) also observed that children who attended daycare showed more externalizing behaviors at 3 years old than those who stayed home with their parents.

Similar divergent results are obtained regarding internalizing behaviors. Bigras et al. (2009) reported lower scores of internalizing behaviors among 2,5 year-old children attending structured daycare. Hickman (2006) noted the same among kindergarteners who attended daycare the year before. Inversely, the results of Côté et al. (2008)

emphasize that children who experienced daycare from their first year of life manifested more internalizing behaviors at 4 year-old than those under parental care. Finally, Van Beijsterveldt, Hudziak, and Boomsma (2005) report that children who attended daycare did not show different scores of internalizing behaviors at 3 years old than those who stayed home with their parents.

In short, one of the prominent features of these results is their inconsistency. Indeed, some researchers report that daycare attendance initiated during the first year of life is associated with higher scores of externalizing or internalizing behaviors in children at 2.5, 3, 4, 5 and 6 years old, while others indicate the opposite. Meanwhile, some observed no differences between behaviors of children attending daycare and those under parental care. There are several limits to these results, highlighting the need for further studies on the relationship between educational daycare attendance and externalizing and internalizing behaviors in children. First, only three studies measured outcomes during early childhood, when daycare attendance could promote appropriate behaviors and educational success. The first study, by Van Beijsterveldt, Hudziak, and Boomsma (2005), was conducted in the Netherlands, where most children don't attend daycare full time, a factor that may have influenced their results. Similarly, the result of Côté et al. (2008) illustrate the 1994 Canadian reality, where most children were either under parental care or in an unregulated form of non-parental care. The Québec-based study from Bigras, Blanchard, et al. (2009) reflects the importance of early childhood education for young child development in the Canadian province where the government is largely funding daycare. However, in that research, the specific effect of those non-profit educational daycares is impossible to isolate from that of for-profit daycares, which are known to be of lesser quality. Finally, inconsistencies in these conclusions could result from the fact that children's vulnerability isn't considered in the previous results reported. Indeed, this

variable is associated with more convergent results when examining the relation between type of childcare and child behaviors.

Children's vulnerability and the effects of daycare attendance on externalizing and internalizing behaviors

Other results reported focused on children's exposure to risk factors in their home environment (e.g., household income, family structure, education and age of mother at the time of the child's birth), since behavioral trajectories of these children tend to be less favourable than that of non-vulnerable children (Borge et al., 2004; Côté et al., 2008; Peng & Robins, 2010). From a compensatory perspective, attending an educational daycare may lessen the influence of risk factors to which a child may be exposed on that child's behaviors. Socioeconomic indicators such as poverty, single parenthood, low education of the mother and young motherhood appear to be associated with less-positive socialization processes in the home environment (e.g., exposure to aggressive models, negative parenting, lower sensitivity and social support network of mothers, higher parental stress, etc.) (Dodge, Pettit, & Bates, 1994; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005; Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). In a nutshell, these less-positive socialization processes, associated with cumulative socioeconomic risk factors in the home environment, both during a rapid period of growth, place children at a greater risk of following less-favourable behavioral trajectories (Dodge et al., 1994; Goldstein et al., 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005). Attending an educational daycare could provide a compensatory educational environment and thus act as a protective factor for vulnerable children.

Consequently, it would be expected to observe less externalizing and internalizing behaviors among vulnerable children attending daycares. Research confirms such

expectations. For example, Peng and Robins (2010) indicate that, compared to parental care during the first year of life, daycare initiated at this time is associated with lesser externalizing and internalizing behaviors among children attending. Borge et al. (2004) suggest similar results, since children who stayed home with their mothers showed more externalizing behaviors at 2-3 years-old than children who attended a daycare. At 4 year-old, children still under parental care exhibited more externalizing and internalizing behaviors than those who attended daycare during the same period (Côté et al., 2008). Apparently, when studying samples of vulnerable children, results obtained are more convergent. For these children, attending an educational daycare in infancy is associated with fewer externalizing and internalizing behaviors afterwards compared with children remaining under parental care. As convergent and positive as they are, these results don't reflect the effect of universal access to non-profit regulated daycare, as is the case in Québec. In addition, results from Borge et al. (2004) and Côté et al. (2008) arise from the same Canadian sample recruited in 1994 mentioned before. It is important to replicate these results in a more up-to-date environment, where many children are attending regulated daycares.

Although vulnerable children seem to benefit the most from daycare attendance, they are found to be the least frequent attenders in Québec (Bigras, Pomerleau, Malcuit, & Blanchard, 2008; Côté et al., 2007; Japel, Tremblay, & Côté, 2005). The majority of children attending daycare are those who do not cumulate socioeconomic risk factors in their home environment. Consequently, this population tend to be forgotten by politicians, economists, researchers or educators because these children's developmental trajectories have a propensity to be less worrisome than those of vulnerable children. Still, when some results indicate more externalizing and internalizing behaviors among them, though inconsistently, it is important to be concerned since their consequences may be quite the same. In a context where every

child is supposed to have access to an educational setting believed to foster the learning of behaviors required to function well in group, and eventually in society, it is important to ensure that such an early experience guarantees low externalizing and internalizing behaviors among vulnerable children. At the same time, it is essential to ensure that non-vulnerable children, who attend these programs in greater proportion, experience equal benefit. Investigation should begin from the moment externalizing and internalizing behaviors seem to emerge, that is around 2 years-old, and carry forward until they appear to gain in stability, around 4 years-old. Longitudinal data would help reveal behavioral trajectories associated with childcare type experienced from the first year of life; such knowledge of the behavioral trajectories of children attending daycare would help to reveal at what point the influence of these programs could provide the maximum benefit. It is especially important to gain understanding about internalizing behaviors in young children attending daycare (which to date have been less explored) since these carry the same negative potential consequences as externalizing behaviors for children's adaptation and their educational success.

Research objectives

This study continues the tradition of previous research but also addresses new issues. First, it seeks to provide new information on externalizing and internalizing behaviors of children in daycare and under parental care using longitudinal data. Then, it examines both children's externalizing behaviors as measured by previous research, and internalizing behaviors that were not as much considered among young children in an educational setting from the age of 2. Next, it explores the role of socioeconomic risk factors in relation to behaviors of children in daycare and under parental care. Finally, the study highlights in particular the influence of Québec's regulated daycares (non-profit daycare centers and family-based daycares), since the distinction between private and public daycare was not possible in previous research.

To compare behaviors at 2 and 4 years old between vulnerable and non-vulnerable children who are either attending an educational daycare since their first year of life or not, this study will pursue the following specific objectives: 1) compare externalizing behaviors at 2 and 4 years-old between children, non-vulnerable and vulnerable, attending an educational daycare and those remaining under parental care from their first year of life; 2) compare internalizing behaviors at 2 and 4 years-old between children, non-vulnerable and vulnerable, attending an educational daycare and those remaining under parental care from their first year of life.

Method

Subjects

This study completes secondary analysis on the data of the *Jeune enfant et ses milieux de vie project*, a longitudinal study concerned with the development of 150 children experiencing one of three types of care since their first year of life (centers, homes or parental care) (for details; Bigras et al., 2010).

For the current analysis, the 66 healthy participants (35 boys) were recruited between the ages of 5 and 12 months ($M = 10.92$ months; $SD = 1.5$ months). They are grouped by having continuously experienced ($n = 45$) or not experienced ($n = 21$) daycare since their first year of life. We excluded children who did not remained in the same type of care until their fourth year of life. Based on household income, family structure, and the mother's education and age at the time of the child's birth, the sample also includes 53 non-vulnerable (80.31%) and 13 vulnerable children (19.69%), of whom 6 are in daycare (13%)..

Measures

Externalizing and internalizing behaviors. Parents reported the behaviors of their 2-years-old using the *Child Behavior Checklist 2/3* (CBCL; Achenbach, 1992). This questionnaire quantify the manifestation of behaviors based on items relating to anxiety, social withdrawal, sleep, somatic complaints, aggression and destruction. It consists of 100 statements about children's concrete behaviors. Based on the two months prior to completing the questionnaire, the parent must give a score of 0 (never present), 1 (sometimes) or 2 (often) for each item. Two standardized scores (T-scores) are obtained: externalizing and internalizing behaviors. The scale has good psychometrics proprieties (Achenbach, 1992).

At 4 years old, the revised *CBCL 1.5/5* was used (Achenbach & Rescorla, 2000). Built upon the same procedures and including most of the same statements as the earlier version (with the exception of two items), but showing a different factorial structure, the instrument gives at the end the same two standardized scores. The correlations between the *CBCL2/3* and *CBCL1.5/5* of 0.73 for the externalizing score and of 0.86 for internalizing score indicate a high consistency between the children's scores on both profiles. Since the factorial structure of the two profiles are different and the normalization of the latest profile of the *CBCL* has been done on a larger and more representative sample, the *CBCL 2/3* have been recoded like the *CBCL 1.5/5* (items 51 and 79 haven't been considered). This procedure is in the *CBCL* manual (Achenbach & Rescorla, 2000). For externalizing and internalizing behaviors, a T-score of 28-59 is in the normal range, 60-63 in the borderline range and 64-100 in the clinical range.

Type of childcare. Parents report their child's childcare experience with a questionnaire consisting of seven questions about the type, continuity and quantity of care experienced.

Child's vulnerability. An index of cumulative risk is calculated based on household income (above or below the low income cut-off), family structure (two-parent or single-parent family), mother's education at the time of the child's birth (less than a high school diploma or an high school diploma or more) and mother's age at the time of the child's birth (20 years and younger or 21 years and older) reported on a questionnaire. This index is used to determine if the child is exposed to no risk (non-vulnerable) or one, two, three or four risks (vulnerable) in his home environment.

Procedures

This study adopts a 2 X 2 X 2 mixed-design, where child's vulnerability and type of care are between-subject factor and child's age is a within-subject factor. First, the child's vulnerability was obtain during recruitment when a contact by telephone with parents allowed to complete the family's socioeconomic profile, from which the risk index was calculated. The child's type of care, was also identified at recruitment. Finally, the family received a mailing of questionnaires about children's externalizing and internalizing behaviors when children were aged 2 and 4 years old.

Results

Two 2 X 2 X 2 mixed-design analyses of variance (ANOVAs) were undertaken to compared 1) externalizing behaviors and 2) internalizing behaviors of vulnerable and non-vulnerable children in two types of care (daycare and parental care) at two ages (2 and 4 years old). The significance level used in analyzes was set at $p < .05$ for main effects and $p < 0.10$ for interaction effects that are more difficult to detect in our field (McClelland & Judd, 1993).

Descriptive data

Table 4.1 presents the means and standard deviations. Non-vulnerable children presented behavior scores in the normal range. Vulnerable children presented behavior scores mostly in the normal range, except for vulnerable 2-year-old children in daycare, who obtained internalizing behavior scores in the borderline range. Data met the assumptions of normality and homogeneity of variance.

Table 4.1 Descriptive statistics of externalizing and internalizing behaviors

| | Non-vulnerable (<i>n</i> = 53) | | Vulnerable (<i>n</i> = 13) | |
|---------------|---|---|--|--|
| | Daycare (<i>n</i> = 39) <i>M</i> (<i>SD</i>) | Parental care (<i>n</i> = 14) <i>M</i> (<i>SD</i>) | Daycare (<i>n</i> = 6) <i>M</i> (<i>SD</i>) | Parental care (<i>n</i> = 7) <i>M</i> (<i>SD</i>) |
| Externalizing | | | | |
| 2 years old | 48.03 (8.09) | 47.36 (7.84) | 55.17 (7.99) | 54.00 (8.62) |
| 4 years old | 48.31 (8.68) | 45.43 (8.37) | 48.33 (13.28) | 59.71 (10.47) |
| Internalizing | | | | |
| 2 years old | 48.97 (8.85) | 46.93 (8.51) | 62.00 (4.82) | 47.00 (5.77) |
| 4 years old | 48.26 (10.72) | 46.86 (8.50) | 58.33 (7.55) | 53.71 (9.01) |

Daycare attendance and externalizing behaviors

A first ANOVA was performed to compare externalizing behaviors between-subjects (non-vulnerable and vulnerable; daycare and parental care) and within-subjects (2 and 4 years old). The results are presented in Table 4.2, along with effect sizes.

Table 4.2 ANOVA results for main and interaction effects of child's type of care, vulnerability and age on externalizing behaviors

| | <i>df</i> | <i>SS</i> | <i>MS</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| Between-subjects | | | | | | |
| Type of care (T) | 1 | 54.66 | 54.66 | 0.46 | 0.50 | 0.64 |
| Vulnerability (V) | 1 | 970.68 | 970.68 | 8.25 | 0.01 * | 11.35 |
| T X V | 1 | 232.90 | 232.90 | 1.98 | 0.16 | 2.72 |
| Within-subject | | | | | | |
| Age (A) | 1 | 9.41 | 9.41 | 0.28 | 0.60 | 0.38 |
| A X T | 1 | 131.40 | 131.40 | 3.95 | 0.05 * | 5.31 |
| A X V | 1 | 0.34 | 0.34 | 0.01 | 0.92 | 0.01 |
| A X T X V | 1 | 267.84 | 267.84 | 8.05 | 0.01 * | 10.83 |

†*p* < 0.10; **p* < 0.05

The three-way ANOVA for externalizing behaviors yielded a significant interaction between child's age, type of care and vulnerability, $F(1, 62) = 8.05, p = 0.01$, explaining 10.83% of the externalizing behaviors variance. This would suggest that the effect of type of care on externalizing behaviors at 2 and 4 years old depend on child's vulnerability. A simple effects analysis for child's vulnerability indicated that the means of externalizing behaviors at 2 and 4 years old were different for vulnerable children, $F(1,11) = 6.96, p = .02$, and not for non-vulnerable children, $F(1,51) = 0.77, p = .38$ (Figure 4.1). Specifically, a further simple effects analysis for child's age among vulnerable children indicated that daycare and parental care were associated with the same externalizing behaviors at 2 years old, $F(1,12) = 0.06, p = 0.81$. Then attending daycare was associated with a reduction in externalizing behaviors between 2 and 4 years old, while staying under parental care was associated with an increase, $F(1,11) = 6.27, p = 0.03$.

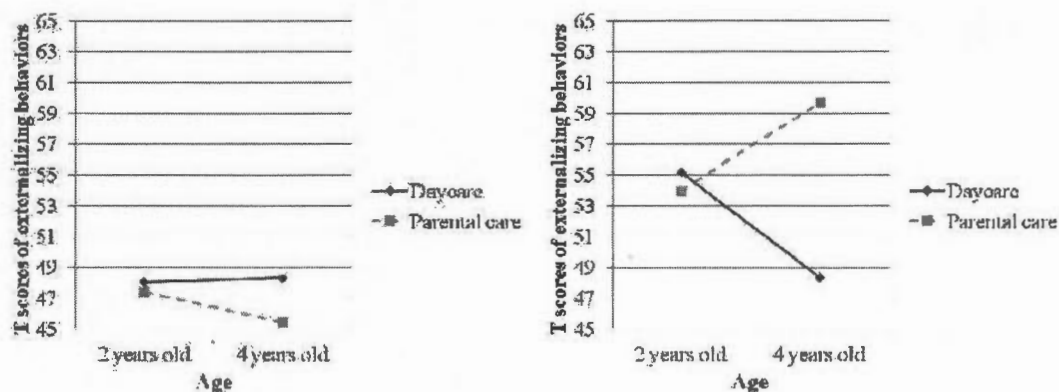


Figure 4.1. a) For non-vulnerable children, T-scores of externalizing behaviors at 2 and 4 years old for children in two types of care; b) For vulnerable children, T-scores of externalizing behaviors at 2 and 4 years old for children in two types of care.

Daycare attendance and internalizing behaviors

A second ANOVA was performed to compare internalizing behaviors between-subjects (non-vulnerable and vulnerable; daycare and parental care) and within-subjects (2 and 4 years old). The results are presented in Table 4.3, along with effect sizes.

Table 4.3 ANOVA results for main effects and interaction effects of type of care, vulnerability and age on internalizing behaviors

| | <i>df</i> | <i>SS</i> | <i>MS</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | η^2 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|
| Between-subjects | | | | | | |
| Type of care (T) | 1 | 654.16 | 654.16 | 5.05 | 0.03 * | 6.47 |
| Vulnerability (V) | 1 | 1109.06 | 1109.06 | 8.57 | 0.01 * | 10.97 |
| T X V | 1 | 321.70 | 321.70 | 2.48 | 0.12 | 3.18 |
| Within-subject | | | | | | |
| Age (A) | 1 | 6.27 | 6.27 | 0.17 | 0.68 | 0.24 |
| A X T | 1 | 149.54 | 149.54 | 4.06 | 0.05 * | 5.80 |
| A X V | 1 | 18.11 | 18.11 | 0.49 | 0.49 | 0.70 |
| A X T X V | 1 | 116.53 | 116.53 | 3.16 | 0.08 † | 4.52 |

† $p < 0.10$; * $p < 0.05$

The three-way ANOVA for internalizing behaviors yielded a significant interaction between child's age, type of care and vulnerability, $F(1, 62) = 3.16, p = 0.08$, explaining 4.52% of the internalizing behaviors variance. This would suggest that the effect of type of care on internalizing behaviors at 2 and 4 years old depended on child's vulnerability. A simple effects analysis for child's vulnerability indicated that the means of internalizing behaviors at 2 and 4 years old were different for vulnerable children, $F(1,11) = 7.24, p = .02$, and not for non-vulnerable children, $F(1,51) = 0.05, p = .82$ (Figure 4.2). Particularly, a further simple effects analysis for child's age among vulnerable children indicated that children in daycares started with higher internalizing behaviors at 2 years old compared to children under parental care, $F(1,12) = 25.30, p = 0.00$. Then, while children in daycares showed a reduction between 2 and 4 years old, those under parental care showed an increase. So, differences of internalizing behavior were no longer present at 4 years old, $F(1,11) = 1.40, p = 0.26$.

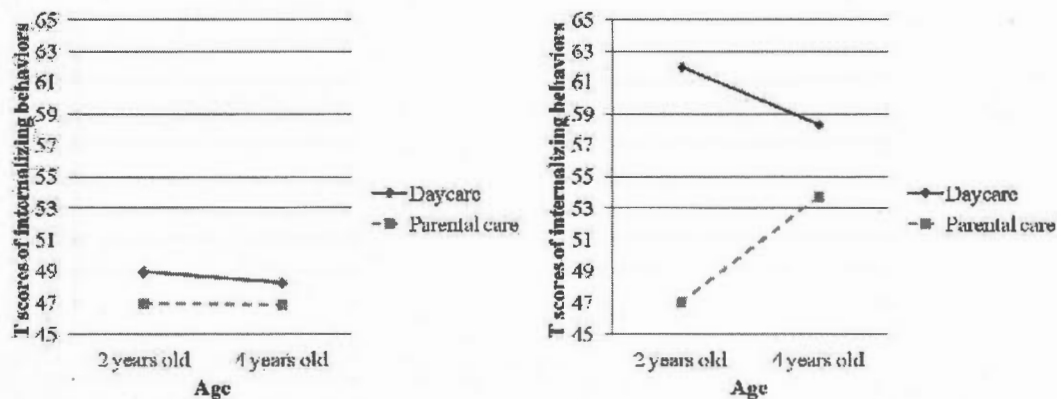


Figure 4.2 a) For non-vulnerable children, T-scores of internalizing behaviors at 2 and 4 years old for children in two types of care; b) For vulnerable children, T-scores of internalizing behaviors at 2 and 4 years old for children in two types of care.

Discussion

This study investigated externalizing and internalizing behaviors of 2- and 4-year-old children, non-vulnerable and vulnerable, attending daycare from their first year of life compare to those of children under parental care. Our results indicate that the effect of type of care on children' externalizing and internalizing behaviors scores from 2- to 4- year-old is moderated by children' vulnerability.

More specifically, significant differences have been found between externalizing and internalizing behaviors of 2- and 4- years-old children attending daycare or staying under parental care only among vulnerable children, which is consistent with previous research (Borge et al., 2004; Côté et al., 2008; Peng & Robins, 2010). For externalizing behaviors, at 2 years old, vulnerable children in either daycare or under parental care manifested the same externalizing behaviors. Afterward, externalizing behavior scores decreased in children in daycare and ended in the normal range at 4 years old, while scores for children under parental care increased close to borderline range. For internalizing behaviors, compared to parental care, daycare attendance was associated with significantly higher scores at 2 years old, in the borderline range. But, differences were no longer present at 4 years old because of a decrease in scores of children in daycare and an increased in scores of those under parental care.

As reported by Peng and Robin (2010), daycare attendance could be particularly beneficial for reducing externalizing and internalizing behaviors of vulnerable children. The ecosystemic model of development (Bronfenbrenner, 1979) indicate that behaviors result from interactions between the child and his environment. For example, as a result of certain features of the underprivileged home environment (e.g., parental stress, depression symptoms, etc.), children tend to be more exposed to harsh parenting and inconsistent discipline; they may react to such parenting in such a

way that may result in more negative discipline from parents and exacerbation of children's inappropriate behaviors (Dodge, Greenberg, & Malone, 2008). So, for vulnerable children under parental care, we may wonder if manifestation of externalizing and internalizing behaviors will continue to increase—which would be worrisome—as some studies found a certain stability between behaviors measured in preschool and those in kindergarten (Kerr et al., 2007).

As for vulnerable children attending daycares, this educational experience appears to intervene in that cycle of interactions and act as a compensative environment, probably offering positive socialization opportunities. Indeed, educators should adopt practices that create high-quality physical setting, schedule and interactions (Gouvernement du Québec, 2007). However, our results underline the borderline scores of internalizing behaviors of children in daycare at 2 years old preceding their reduction into normal range at 4 years old. Perhaps educators could be more skilled to detect children's difficulties and organizing a physical setting and a schedule allowing appropriate intervention for externalizing behavior early on and for internalizing behaviors as children get older.

As for the majority of children attending Quebec's daycares that is non-vulnerable, our results indicated no differences between the rates of externalizing and internalizing behaviors from 2 to 4 years old among children attending daycare or staying under parental care. Since one of the key objective of the Québec non-profit daycare network is to foster child socialization by offering a first experience in an educative setting and in a group context, our results are good news for children in daycare, since they don't appear to be more at risk of presenting behavioral problems, a potential detrimental effect that some have reported previously (Loeb et al., 2007). This positive result may be a particularity Quebec's network of regulated childcare services where settings are publicly subsidies, regulated, monitored, shared a

common educational program, etc. which could be associated to high quality services offered in regulated childcare centers and homes. Indeed, countries regulating early childhood education like Sweden tend to offer homogeneous higher quality services (Sheridan & Schuster, 2001). In parallel, previous research have indicated that high quality seem to be associated to lesser rates of externalizing and internalizing behaviors (NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Hence, quality of care might help understand our results, although there might be differences between children attending centers and home-based daycares because of their respective quality level (Bigras et al., 2010).

Since educational practices adopted by educators have not been measured in this study, our hypotheses regarding their association with vulnerable and non-vulnerable children' externalizing and internalizing behavior still need to be verified. Thus, we need further research to understand practices associated to externalizing and, mainly, internalizing behaviors of children attending daycare. In that regards, characteristics of the educational settings, such as its quality and type, appear to be an avenue for exploration in order to better understand features of the educational experiences that might be essential to implement in order to insure normal rates of externalizing and internalizing behaviors among non-vulnerable and vulnerable children attending Quebec's daycare before school entry.

Limitations and conclusion

Even though this study presents new information, it also presents some limitations. First, sample size and effect sizes are small and results should be interpreted with caution. Also, it's important to keep in mind that our study adopted a quasi-experimental design and that omitted variables may have played a role. Some of these

variables may be important to consider in future works, such as the type of care (center-based and family-based daycare) and their respective level of quality.

In sum, this study suggests that, on the one hand, daycare attendance is associated with the same normal externalizing and internalizing behaviors scores as parental care from 2 to 4 years of age in non-vulnerable children. On the other hand, for vulnerable children, daycare attendance is associated with a significant reduction in externalizing and internalizing behaviors from 2 to 4 years of age, but internalizing behavior scores still remain higher. Thus, the effect of childcare type on externalizing and internalizing behaviors from 2 to 4 years old seems modulated by a child's vulnerability. Since these are the first results concerning behaviors of young children attending Québec's regulated non-profit educational daycares, further work should explore previous features of the educational experiences that contributed to attain the normal externalizing and internalizing behaviors in this study among 4 years-old children attending daycare so that the socialization goal of the daycare network is fully reached for all children and all types of behaviors.

References

- Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M. H. M., & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 235-245. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x

- Bacharach, V. R., & Baumeister, A. A. (2003). Child care and severe externalizing behavior in kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(5), 527-537. doi: 10.1016/S0193-3973(02)00140-5
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Cote, S., Perusse, D., Wu, H.-X., . . . Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology, 43*(1), 13-26.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development, 18*(2), 305-323. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x
- Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M., Cantin, G., . . . Guay, M.-C. (2009). Stress parental, soutien social et comportements de l'enfant, les services de garde peuvent-ils faire une différence pour les familles et leurs enfants? *Enfances, Familles, Générations, 10*. doi: 10.7202/037517ar
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., . . . Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum, 39*(3), 129-150. doi: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bigras, N., Lemay, L., Tremblay, M., & Brunson, L. (2009). Expérience cumulée, qualité des services, caractéristiques familiales et développement des enfants de trois ans dans divers modes de garde depuis leur première année de vie (pp. 36). Ottawa: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., & Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux: les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de psychoéducation, 37*(1), 1-25.
- Borge, A. I. H., & Melhuish, E. C. (1995). A longitudinal study of childhood behaviour problems, maternal employment, and day care in a rural norwegian community. *International Journal of Behavioral Development, 18*(1), 23-42. doi: 10.1177/016502549501800102

- Borge, A. I. H., Rutter, M., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2004). Early childcare and physical aggression: differentiating social selection and social causation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 367-376. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00227.x
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children : clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Campbell, S., & von Stauffenberg, C. (2007). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Disparities in School Readiness. How Families Contribute to Transitions into School* (pp. 225-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). Etat de l'apprentissage au Canada: Pas le temps de s'illusionner. Rapport sur l'apprentissage au Canada 2007. In Conseil canadien sur l'apprentissage (Ed.), (pp. 133). Ottawa, Canada.
- Côté, S. M., Boivin, M., Nagin, D. S., Japel, C., Xu, Q., Zoccolillo, M., . . . Tremblay, R. E. (2007). The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry*, 64(11), 1305-1312. doi: 10.1001/archpsyc.64.11.1305.
- Côté, S. M., Borge, A. I., Geoffroy, M.-C., Rutter, M., & Tremblay, R. E. (2008). Nonmaternal care in infancy and emotional/behavioral difficulties at 4 years old: Moderation by family risk characteristics. *Developmental Psychology*, 44(1), 155-168. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.155
- Direction de santé publique. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional-2008*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.

- Dodge, K. A., Greenberg, M. T., & Malone, P. S. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, 79(6), 1907-1927. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01233.x.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00774.x
- Fox, S., Levitt, P., & Nelson, C. A. I. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x
- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Borge, A. I. H., Larouche, F., Séguin, J. R., & Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 490-497. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01704.x
- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguere, C.-E., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., . . . Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359-1367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior & Development*, 29(2), 276-288. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.12.005>
- Goldstein, L. H., Harvey, E. A., Friedman-Weieneth, J. L., Pierce, C., Tellert, A., & Sippel, J. C. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, part II: Investigating differences in parent psychopathology, couple conflict, and other family stressors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), 111-123.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Québec: Publications du Québec.
- Hansen, K., & Hawkes, D. (2009). Early childcare and child development. *Journal of social policy*, 38(2), 211-240. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S004727940800281X>

- Hartman, S. C. W. (2009). *Behavior problems in child care: Associations with child care quality and importance for school readiness and achievement among an ethnically-diverse sample of children in poverty*. (Ph.D. of philosophy), George Mason University, Fairfax.
- Heller, T. L., Baker, B. L., Henker, B., & Hinshaw, S. P. (1996). Externalizing behavior and cognitive functioning from preschool to first grade: Stability and predictors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 376-387. doi: 10.1207/s15374424jccp2504_3
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601.
- Hickman, L. N. (2006). Who should care for our children?: The effects of home versus center care on child cognition and social adjustment. *Journal of Family Issues*, 27(5), 652-684. doi: 10.1177/0192513X05285118
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Le Québec chiffres en main. Édition 2013*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix*, 11(4).
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: A longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01776.x
- Lamb, M. E. (2004). Socio-emotional development and early schooling: Experimental research. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34(4), 401-409. doi: 10.1007/s11125-005-2712-7
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176. doi: 10.1207/s15566935eed1701_7

- Mathiesen, K. S., & Sanson, A. (2000). Dimensions of early childhood behavior problems: Stability and predictors of change from 18 to 30 months. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 15-31. doi: 10.1023/A:1005165916906
- McCain, M. N., Mustard, J. F., & Shanker, S. (2007). Early years study 2. Putting science into action. In Council for Early Child Development (Ed.), (pp. 186). Toronto.
- McClelland, G., & Judd, C. M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological bulletin*, 114(2), 376-390. doi: 10.1037/0033-2909.114.2.376
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771-786. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.771.
- Ministère de la Famille. (2013). Nombre de services de garde et de places sous permis. État de situation au 28 février 2013. Retrieved 20 avril 2013, from http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76(4), 795-810. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00878.x
- NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(4), 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2008). Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in childcare. *Social Development*, 17(3), 419-453. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00446.x>
- Peng, D., & Robins, P. K. (2010). Who should care for our kids? The effects of infant child care on early child development. *Journal of Children & Poverty*, 16(1), 1-45. doi: 10.1080/10796120903575085

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Romano, E., Kohen, D., & Findlay, L. C. (2010). Associations among child care, family, and behavior outcomes in a nation-wide sample of preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 34(5), 427-440. doi: 10.1177/0165025409351657
- Ryan, R. M., Fauth, R. C., & Brooks-Gunn, J. (2006). Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 323-347). New York: Macmillan.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology. Special Issue: Violent children*, 39(2), 189-200. doi: 10.1037//0012-1649.39.2.189
- Sheridan, S., & Schuster, K.-M. (2001). Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: A cross-national perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 109-124. doi: 10.1080/02568540109594978
- Smeeckens, S., Riksen-Walraven, J. M., & van Bakel, H. J. A. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 347-361. doi: 10.1007/s10802-006-9095-y
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., . . . Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50. doi: 10.1542/peds.114.1.e43
- Van Beijsterveldt, T. C. E. M., Hudziak, J. J., & Boomsma, D. I. (2005). Short- and Long-Term Effects of Child Care on Problem Behaviors in a Dutch Sample of Twins. *Twin Research and Human Genetics*, 8(3), 250-258. doi: <http://dx.doi.org/10.1375/twin.8.3.250>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M. R., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x

Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Maldonado-Carenno, C., Li-Grining, C. P., & Chase-Lansdale, P. L. (2010). Child Care and the Development of Behavior Problems Among Economically Disadvantaged Children in Middle Childhood. *Child Development*, 81(5), 1460-1474. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01485.x

West, J., Denton, K., & Reaney, L. M. (2001). The kindergarten year. Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-99 (pp. 62). Washington, DC: National Center for Education Statistics (ED).

CHAPITRE V

ARTICLE 2

AVANT-PROPOS

Tel que mentionné précédemment, afin de répondre aux exigences concernant l'explicitation des informations concernant un article avant son insertion dans la thèse, cet avant-propos résume le contenu du second article, les détails concernant sa soumission et l'implication de chacun des auteurs dans le cadre de sa rédaction.

Intitulé "Relating childcare during infancy to externalizing and internalizing behaviors in toddlerhood: how specific features of childcare quality matter depending on a child's gender and temperament", le second article de thèse poursuit l'objectif d'évaluer si la relation entre la qualité des processus offerte à 18 mois (lieux, activités, interactions éducatrice-enfants et interactions éducatrice-parents) et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants de 24 mois qui fréquentent un service de garde depuis leur première année de vie est modérée par leur genre et leur tempérament. Les informations sur le genre et le tempérament de l'enfant ont été recueillies à l'aide de questionnaires. La qualité des processus a été observée avec les *Échelles d'observation de la qualité éducative* (Bourgon & Lavallée, 2004a, 2004b,

2004c), une série de grilles d'observation conçut spécifiquement pour mesurer la qualité en cohérence avec les pratiques recommandées dans le programme éducatif du Québec. Les comportements extériorisés et intériorisés de l'enfant ont été mesurés à 24 mois à l'aide de la version française du *Child Behaviors Checklist 2/3* (Achenbach, 1992). Les résultats confirment le rôle de modération du genre et du tempérament de l'enfant dans l'association entre une dimension de la qualité des processus et les comportements extériorisés seulement; les comportements intériorisés quant à eux sont prédits par la contribution individuelle du tempérament de l'enfant et d'une dimension de la qualité des processus. La discussion souligne l'importance de la qualité des interactions pour assurer une manifestation moindre de comportements extériorisés chez les filles et les enfants présentant un tempérament difficile, ainsi que la qualité de la structuration des activités pour assurer une manifestation moindre de comportements intériorisés auprès de tous les enfants.

Cet article rédigé par Lise Lemay, Nathalie Bigras et Caroline Bouchard a été soumis à *l'International Journal of Early Childhood* en octobre 2012. La preuve de soumission de cet article peut d'ailleurs être retrouvée à l'appendice C.2. S'inscrivant dans le cadre plus large du projet JEMVIE dirigé par Nathalie Bigras, Lise Lemay a assuré une grande part du recrutement des enfants et de l'entrée de ces données. Plus spécifiquement, en tant que première auteure, elle a assuré la conceptualisation de l'article, les analyses statistiques, l'interprétation des résultats, la rédaction en anglais et la révision de l'article sous l'encadrement de son comité de direction composé des deux coauteures mentionnées ci-dessus.

RELATING CHILDCARE DURING INFANCY TO EXTERNALIZING AND INTERNALIZING BEHAVIORS IN TODDLERHOOD: HOW SPECIFIC FEATURES OF CHILDCARE QUALITY MATTER DEPENDING ON A CHILD'S GENDER AND TEMPERAMENT

This study aims to test if the relationships between specific features of childcare quality and externalizing and internalizing behaviors in 24-month-old children are moderated by gender and temperament. Questionnaires were used to record child's gender and measure temperament (Bates, et al., 1979). Childcare quality was observed with the Échelles d'observation de la qualité éducative (Educative Quality Observation Scale) (Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b, 2004c), an observation scale series created to measure conformity with the practices found in Quebec's early educational program. Externalizing and internalizing behaviors of each child were measured with the Child Behavior Checklist 2/3 (Achenbach, 1992). Results confirm the moderation hypothesis of child gender and temperament in the relationship between childcare quality and child behaviors for externalizing behaviors only; internalizing behaviors were predicted by child temperament and childcare quality individually. Discussion underlines the significance of childcare quality to ensure lower rates of externalizing behaviors among girls and temperamentally difficult children, as well as lower rates of internalizing behaviors among all children.

Keywords: Childcare services, childcare quality, temperament, gender, externalizing behaviors, internalizing behaviors

Introduction

Nowadays, most children experience early childhood education as their first secondary socialization experience. In Quebec (Canada), the latest data available indicates that there are 416,000 children aged 0-4 years (Institut de la statistique du Québec, 2013) and 210,019 of them are attending a regulated daycare, 79,547 in non-

profit childcare centers and 91,607 in home-based childcare (Ministère de la Famille, 2013).

Childcare services often provide the first transition between the family and an educational setting. Childcare educator¹ are therefore tasked with offering educational experiences that will support the development of behaviors that promote children's adaptation in a group (Lamb, 2004; Mashburn & Pianta, 2006). They need to follow an educational program², such as Quebec's *Meeting early childhood needs* program, when organizing the physical setting, programming and interacting with children and their parents (Gouvernement du Québec, 2007). Under such circumstances, childcare attendance should prevent or lessen the manifestation of inappropriate behaviors, whether externalizing (e.g., aggression, destruction, etc.) or internalizing (e.g., anxiety, withdrawal, etc.).

Externalizing and internalizing behaviors appear measurable from the age of 2 (Baillargeon et al., 2007; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Shaw et al., 2003). Beyond this age, there is an associated general reduction in the manifestation of externalizing and internalizing behaviors from toddlerhood to preschool years. Therefore, most preschoolers should have integrated societal norms about appropriate or inappropriate behaviors (Campbell, 2002). Then, researchers indicate stabilization of the behaviors as measured in preschool and kindergarten (Borge & Melhuish, 1995; Hartman, 2009; Heller et al., 1996; Kerr et al., 2007). Before the age of 2, as early as infancy, some variables seem associated with the emergence and maintenance of these behaviors (Mathiesen & Sanson, 2000; Smeekens et al., 2007; Tremblay et al., 2004).

¹ The term educator refers to childcare center educators and home childcare providers since, in Quebec, staff in both centers and homes are required to provide an educational program to the children who attend.

² The implementation of an educational program is mandatory, but settings can choose which program to apply. This study focuses on Quebec's educational program *Meeting early childhood needs* since the government provides it.

For those reasons, the learning of developmentally appropriate behaviors should be kept in mind from infancy to ensure the least externalizing and internalizing behaviors from the moment they seem to emerged and afterwards; this is expected to be the case for children attending childcare from their first years of life.

A previous study on the relationship between attending childcare in Quebec from infancy and the occurrence of externalizing and internalizing behaviors in toddlerhood and preschool years confirms such expectation. Non-vulnerable children attending childcare manifested normal rates of externalizing and internalizing behaviors, as did non-vulnerable children who stayed home with their parents until the year prior to school entry (Lemay, Bigras, & Bouchard, 2012). These results are good news for children in childcare, since those children don't appear to be more at risk of presenting behavioral problems, a potential detrimental effect that some studies have reported previously (Loeb et al., 2007). This positive result has been hypothesized to be a particularity Quebec's network of regulated childcare services, where settings are publicly subsidized, regulated, monitored, share a common educational program, etc., which could be associated with higher-quality services.

High-quality childcare could support the behaviors of children who have been found to be more sensitive to the childcare experience. In this regard, research identified two characteristics in children, measurable from infancy, that have been found to particularly modulate the extent through which educational experience in childcare influences externalizing and internalizing behaviors in those children, namely a child's gender and temperament (Crockenberg, 2003). Results indicate that boys (Baillargeon et al., 2007; Bornstein, Hahn, Gist, & Haynes, 2006; Miner & Clarke-Stewart, 2008) and temperamentally difficult children (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006a; Pluess & Belsky, 2009) appear more sensitive to the childcare experience, which is expressed by the higher rates of externalizing and

internalizing behaviors they tend to manifest. For that reason, many studies have either controlled or included these characteristics in their analysis.

Most of these studies indicated that the potentially detrimental effects of childcare attendance on children's behaviors could be buffered when high-quality educational experiences are offered to children (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006a; Gunnar, Kryzer, Van Ryzin, & Phillips, 2010; Hagekull & Bohlin, 1995; Pluess & Belsky, 2009; Volling & Feagans, 1995). High quality, as characterised by the physical setting, the program and the interactions of educators with children and their parents coherent with the practices recommended in an educational program, seems to promote children's adaptation and leads to lower rates of externalizing and internalizing behaviors; this is so from the moment these behaviors seem to emerge, around 24 months old (Crockenberg & Leerkes, 2006; Miner & Clarke-Stewart, 2008).

While quality is a multidimensional concept including three main features found in educational programs (e.g. physical setting, programming and interactions with children and parents), it has typically been examined as a one-dimensional concept—by analysing the relationship between children's behaviors and a global score of childcare quality and/or the quality of interactions between educators and children. Still, the quality of the physical setting, the programming and the interactions with parents are features also found in Quebec's program that could exert differential influence on children's adaptation; thus these could also be strategies preventing or lessening the manifestation of externalizing and internalizing behaviors among children who may be more sensitive to the childcare experience. Accordingly, this study explores whether the influence of specific features of the childcare quality on externalizing and internalizing behaviors is moderated by a child's gender and temperament. Doing so will allow identification of the essential practices educators

need to master and implement in order for all children to acquire appropriate behaviors during early childhood, before behaviors achieve a certain stabilization.

An ecological theoretical framework of childcare experience and its influence on externalizing and internalizing behaviors

Today, most researchers consider the childcare experience in the ecological perspective proposed by Bronfenbrenner (1979) (Bigras & Japel, 2007; Britto, Yoshikawa, & Boller, 2011; Lemay & Bigras, 2012; Marshall, 2004; Mashburn & Pianta, 2010). Figure 5.1 shows that this framework nests child development in the center of a multilayered ecological system, in which proximal and distal environmental variables interact to shape the developmental outcomes.

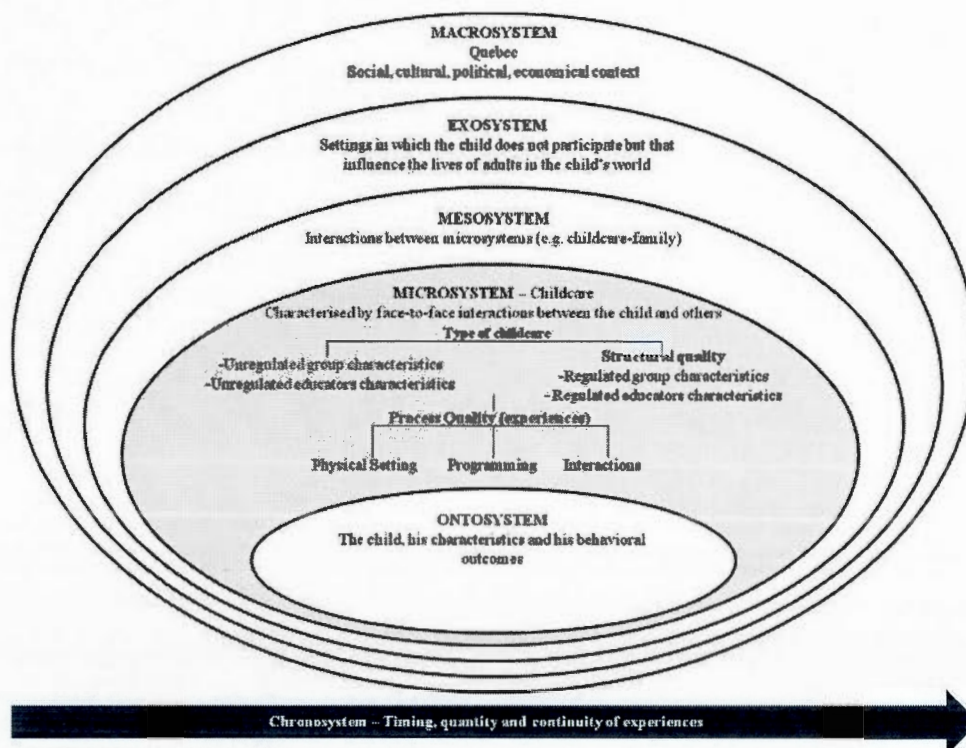


Figure 5.1 Ecological model of child development applied to childcare (Lemay & Bigras, 2012 translated and adapted from Lacombe, 2006)

The most proximal source of interactions that may influence a child's development is his or her daily educational experience and its quality. The quality of these experiences is shaped by many variables of the childcare environment—the group, the educator, the administrator, the setting, government regulation—all of which vary depending on the society in which they evolve. These contextual characteristics are more distal to the model's center and therefore indirectly influence child development by contributing to higher or lower quality educational experiences. Ultimately, the timing and intensity of the experiences are likely to play a role in the observed relation: greater exposure during a particularly sensitive period of life, such as early childhood, tends to be associated with greater impact on child development (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Hence, applying the ecological perspective to childcare implies that the most direct source of influence on children's behaviors is the quality of the experiences offered, but the extent of that influence would depend on certain characteristics of the child (Mashburn & Pianta, 2010). In other words, a child's characteristics—such as gender and temperament—might moderate the relationship between the quality of the childcare experiences and externalizing and internalizing behaviors in that child. But first, which specific features are included in measuring the quality of the childcare experience?

The direct influence of features of childcare quality on externalizing and internalizing behaviors

Quebec's early educational program, *Meeting early childhood needs*, is built around three major categories of features that are also found elsewhere (Jalongo et al., 2004; Keogh, 2003; NAEYC, 2009): 1) organization of the physical setting, 2) the content and nature of programming, and 3) the nature of interactions between the educator and the children and their parents. When the physical setting, the programming and

the interactions observed in a setting are coherent with the recommendations of Quebec's educational program, the feature observed would be characterised as higher quality. Conversely, when the physical setting, the programming and the interactions observed in a setting are not coherent with recommendations found in Quebec's program, the feature observed would be characterised as lower quality.

According to this program, in high-quality childcares, the physical setting (e.g., the layout of the space, the furnishings, the materials available), programming (e.g., planning, observation, schedule, activities) and interactions with parents enable educators to provide sensitive, warm and developmentally appropriate interactions with children (e.g., valuing their play, intervening democratically, supporting their communication skills). In other words, it is easier for educators to interact positively with children when they are supported by a particular environment. In fact, positive interactions with children, which are supported by the physical setting, programming and interactions with parents as recommended in the educational program, have been associated with a lesser manifestation of externalizing and internalizing behaviors in those children (Gunnar et al., 2010; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008). Indeed, research has generally associated high-quality with lower rates of externalizing and internalizing behaviors (Crockenberg & Leerkes, 2005; Mashburn et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998; Romano et al., 2010; Vandell et al., 2010).

Therefore, ensuring high quality in these three categories of features seems important in general to ensure lower rates of externalizing and internalizing behaviors in children. While these features need to be implemented for all children, their quality might be particularly important for children who may be more sensitive to the childcare experience. Consequently, we wonder if features recommended in

Quebec's educational program matter equally for all children—regardless of their gender and temperament.

Children's characteristics as moderators between childcare quality and externalizing and internalizing behaviors

Studies interested in the influence of childcare quality on children's behaviors have generally either included or controlled for certain characteristics potentially modulating this relationship, such as each child's gender, age, race or ethnicity, temperament, and birth order and weight. Among those, the child's gender and temperament have regularly been found to modulate the extent through which the educational experience in childcare influences that child's externalizing and internalizing behaviors in early childhood (Crockenberg & Leerkes, 2005; Hagekull & Bohlin, 1995; Romano et al., 2010; Wachs, Gurkas, & Kontos, 2004). However, most studies still consider childcare as a one-dimensional experience—including a score of global quality or quality of the interactions—which is an approach that gives no insight into specific features of childcare quality that need to be implemented in order to minimize externalizing and internalizing behaviors in children more sensitive to childcare.

For instance, studies have examined how the variables childcare quality and child gender or temperament interact in order to predict child adaptation and behaviors, increasing our understanding of experiences that may be particularly important to ensure positive behavioral outcomes in children. In that regard, high global quality of childcare seemed more influential for boys and temperamentally difficult children. For instance, Hagekull and Bohlin (1995) investigated in the context of regulated childcare in Sweden the effect of childcare quality on the aggressiveness, attention and internalizing behaviors of 52 children aged 48 months. They reported the effect of high quality only for boys, reducing their internalizing behaviors. Furthermore,

they found an effect of quality for temperamentally easy children characterised by high manageability. These children reduce their aggressiveness in a high-quality setting, while they showed increase aggressiveness in a low-quality setting. Volling and Feagan (1995) examined multiple influences on the nature of the social interactions of 36 toddlers in daycare. They found that, when attending low-quality childcare, children were rated as more socially fearful, and demonstrated fewer positive peer interactions and more non-social activities. Conversely, when attending a high-quality setting, children displayed more positive peer interactions and fewer non-social activities. Using the NICHD Study of Early Child Care data set, Pluess and Belsky (2009) investigated the interactive effects between the childcare experience (type, quantity, and quality) and child temperament on behavior problems of 1,364 children aged 54 months. Their results indicated that, when experiencing high-quality childcare, temperamentally difficult children showed fewer behavior problems. On the other hand when in low-quality childcare, children presented more behavior problems.

These studies point out the importance of high-quality childcare for boys and temperamentally difficult children. But such results do not underline features needing to be implemented to ensure lower rates of externalizing and internalizing among the children attending. Many studies have measured quality as a one-dimensional experience, a conception reflected by the analyse of a global quality score in relation to children's behavioral outcomes. Are all features of childcare quality of equal importance to ensuring positive behavioral outcomes in children, especially in boys and temperamentally difficult children? As discussed earlier, according to Quebec's educational program, childcare quality includes three main categories of features, namely quality of the physical setting, the programming and the interactions of educators with children and parents. Such multidimensional exploration of the influence of quality, depending on child gender and temperament,

has been done only by a handful of studies—none of which were conducted according to Quebec's program definition of childcare quality.

For example, Wachs, Gurkas and Kontos (2004) explored among 86 preschoolers (aged 50.3-months-old) how caregiver–child interaction in the childcare setting, childcare quality and contextual chaos related to child temperament in order to explain children's compliance. They found that a greater level of caregiver control was associated with lower compliance for temperamentally difficult children. Similarly, Gunnar et al. (2010) examined cortisol levels among 151 children aged 44 months in home childcare and changes in these levels associated with childcare quality, child gender and child behaviors. They reported that high-quality interactions (warm and supportive care) were associated with less angry, aggressive behaviors for boys and girls. But, low-quality interactions (intrusive and overcontrolling care) were significant in particular for boys, not girls. Indeed, when interactions were more intrusive and overcontrolling, boys showed more angry, aggressive behaviors. So, these results indicate that quality of the interactions with children appears particularly important for the behavior of boys and temperamentally difficult children. In a study conducted with younger children, De schipper *et al.* (2004) explored interactions between the environment and child temperament to explain the adaptation of 186 children (aged 18.6 months) to their childcare center. They reported that when the caregiver is more available, temperamentally easy children showed more well-being but temperamentally difficult children showed the same well-being than those with less available caregiver. In other words, greater availabilities from the caregiver seemed to promote the adaptation of temperamentally easy children, but cannot prevent temperamentally difficult children from displaying less well-being. Thus, there is evidence that a child's temperament relates to his or her behavioral outcomes.

As we can see, studies that have considered a specific feature of childcare quality have mainly focussed on the quality of the interactions between the educator and children. However, features of Quebec's educational program, including practices concerning the physical setting, the programming and the interactions with parents might be important as well.

In that regard, the doctoral thesis of Blackwell (2010) examined the relationship between child temperament and behavior in 130 children aged 52.5 months in different types of classroom environments. She reported that temperament was positively associated with externalizing behaviors. However, association with measures of classroom quality didn't reach statistical significance. In the end, interactions between classroom quality and child temperament were not tested, which is a limit of that study. In another study, Gervers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven (2006a) explored the relationship between the quality of the childcare environment and child temperament in 70 children at 15 months old, and the effect of that relationship on a child's contact with peers. They found that, when experiencing low quality of care, temperamentally difficult children engaged in few peer-initiated contacts, which isn't the case in high-quality childcare. Furthermore, when the quality of the learning activities and of the interactions were low, boys initiated more negative contacts with their peers than girls, and negative contacts were more frequent. So, these results underline the importance of two specific features of childcare quality included in Quebec's program, but a child's characteristics have not been tested as a moderator between quality and outcomes.

Hence, it seems possible to identify as early as infancy specific features of childcare quality associated with behavioral outcomes in children that could be moderated by gender and temperament. However, most studies have not tested this moderation hypothesis yet, especially in Quebec. In order to ensure that early childhood

educational settings promote developmentally appropriate behaviors in all children, it appears relevant to examine the quality of specific features (e.g., physical setting, programming, interactions with children and parents) associated with externalizing and internalizing behaviors in children that might be moderated by a child's gender and temperament.

Research objectives

In summary, let's recall that the ecological theoretical framework posits that the influence of childcare quality on children's behaviors could be moderated by a child's characteristics, such as gender and temperament. Among the few studies that have explored these relationships, specific features of childcare quality have been explored to a limited extent. Results still mostly concern the differential influence of global childcare quality or quality of the interactions with children depending on a child's gender and temperament. In a multidimensional perspective, the quality of other specific features—physical setting, programming and interactions with parents—could also be associated with children's behaviors. Thus, it seems important to examine whether links also exist between the quality of the physical setting, programming and interactions with children and parents and the manifestation of externalizing and internalizing behaviors from the moment they seem to emerge, that is, around 24 months. Research has not yet explored whether the specific features of childcare quality included in Quebec's educational program interact with child characteristics in order to explain externalizing and internalizing behaviors in children. Such a study is especially relevant in the context of Quebec, where a universal network of childcare services is publicly subsidized and where a vast majority of children attend regulated settings that have to implement an educational program to promote developmentally appropriate behaviors in all children.

Accordingly, this study aims to test if the influence of specific features of childcare quality on externalizing and internalizing behaviors of 24-month-old children attending childcare from their first year of life is moderated by two characteristics. More specifically, this study tests whether the influence of four specific features of childcare quality (physical setting, programming, interactions with children, interactions with parents) on externalizing and internalizing behaviors is moderated by 1) a child's gender and 2) a child's temperament.

Method

Subjects

Using data from the *Jeune enfant et ses milieux de vie* (Young children and their living environments) project (for more details, Bigras et al., 2010), the current study included 80 healthy participants (39 boys, 41 girls) experiencing center-based or home-based childcare services. They have been attending the same childcare more than 15 hours per week since the age of 5-12 months ($M = 10.50$ months, $SD = 1.97$) in their first year of life. The vast majority of children in this sample came from households characterised by two parents (93.3%), who have completed at least a high school diploma (97.8%) and with a household income above Statistics Canada's low income threshold (82.2%).

Procedures

This study includes data collected at 5-12, 18 and 24 months. Initial telephone contact with parents during recruitment allowed the identification of type of care experienced (childcare or parental care). Other data were collected when children were of the age 18 and 24 months. When children reached 18 months of age, a questionnaire on child temperament was mailed to families and a direct observation of the childcare

environment was conducted to evaluate its quality. When children reached 24 months of age, parents received another mailing, including a questionnaire about externalizing and internalizing behaviors in their children.

Measures

Externalizing and internalizing behaviors. Parents reported the behaviors of their 36-month-old children using the Child Behavior Checklist 2/3 (Achenbach, 1992). This questionnaire was used to quantify the manifestation of behaviors based on items relating to anxiety, social withdrawal, sleep, somatic complaints, aggression and destruction. It consists of 100 statements about children's concrete behaviors. Based on the two-month period prior to completing the questionnaire, parents gave a score for their child of 0 (the child never manifested this behavior), 1 (he sometimes did) or 2 (he often did) for each item. Two standardized scores (T-scores) were obtained: externalizing behaviors (aggression and destruction) and internalizing behaviors (anxiety and withdrawal). A higher score indicates a greater occurrence of externalizing or internalizing behaviors. For externalizing and internalizing behaviors, a T-score of 28-59 is situated in the normal range, 60-63 in the borderline range and 64-100 in the clinical range. The questionnaire has been found to present good psychometric proprieties (Achenbach, 1992).

Childcare quality. The quality was measured with the *Échelle d'observation de la qualité éducative* (Educational Quality Observation Scale), specifically the *Infant version*, *Preschool version* and *Home Childcare Services version* (Bourgon & Lavallée, 2004a, 2004b, 2004c). These observation scales have been designed to measure quality based on the recommended practices specific to Quebec's early childhood educational program. All versions consist of over 100 items, divided into four scales and nine subscales. Table 5.1 describes the content of each scale and subscale of the instrument.

Table 5.1 Description of scales and subscales of the Échelle d'observation de la qualité éducative, preschool and home versions (Bourgon et Lavallée, 2004a; 2004b, 2004c)

| Scales and subscales | Description |
|-------------------------------|---|
| 1. Physical setting | Organisation of the space based on the children's needs and interests, allowing them to have direct contact with the materials and promoting their overall development. |
| 1.1 Space | Regulated elements related to the health and safety of children; flexibility and adequacy of the layout and furnishing for the needs and interests of children. |
| 1.2 Material | Equipment and materials available; safety of the materials; diversity and characteristics of the materials to foster different domains of development. |
| 2. Programming | Educator's planning practices and observation practices; daily schedule; activities offered. |
| 2.1 Planning | Adequacy of planning, flexibility of its application and the sources of inspiration utilized. |
| 2.2 Observation | Periods of observation of children, tools used for observation and follow-up on observations. |
| 2.3 Schedule | Sequence of activities during the day; organization of the group based on the children's needs. |
| 2.4 Activities | Opportunity for children to choose their activities and play an active role in the activity they are involved in. |
| 3. Interactions with children | Use of democratic intervention; emphasis on the importance of play in children's learning, on good communication and on positive interpersonal relationships. |
| 3.1 Play value | Educator's ability to observe and support children in their play. |
| 3.2 Intervention | Educator's behaviors or attitudes that promote independence and cooperation among children and support them in their initiatives. |
| 3.3 Communication | Stimulation and support of children's communication skills: verbal/nonverbal, listening, establishing positive relationships; educator intervention during times of difficult behavior. |
| 4. Interactions with parents | Collaboration between educator and parents |
| Global Score | Overall quality of care represented by the mean scores of each item on the scale |

Each item was scored on a 4-point scale: 1 (inadequate), 2 (minimal), 3 (good) and 4 (very good). The observation period lasted 5 hours (7:45am to 12:45pm). A 20-minute interview with the educator following the observation provided answers to 10 unobservable items. The quality scores of each scale and subscale, in addition to an aggregate score on the whole, were obtained by averaging the scores of all items composing it. A score under 2.5 indicates that a quality feature does not meet the minimal requirements of the educational program. A score between 2.5 and 2.99 indicates that the requirement is minimally met. A score of 3 or more indicates a requirement is met fully. Both the Preschool and Home Childcare Services versions have been found to generally have a good internal consistency (Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, & Bernard, 2004). Concurrent validation with the ECERS-R (Harms, Clifford, & Cryer, 2005) reveals a correlation coefficient of 0.36, which is satisfactory given the cultural distinction of Quebec's program (Drouin et al., 2004). Interrater agreements were carried out on 10% of evaluations to maintain at least 85% consistency between scores given by the observers.

Child's gender. Parents indicated the child's gender at recruitment when responding to questions on the child's health at birth.

Child's temperament. Mothers and fathers answered questions about their child's temperament at 18 months, both completing the *Child Characteristics Questionnaire* (Lee & Bates, 1985), an age appropriate adaptation of the *Infant Characteristics Questionnaire* (Bates et al., 1979). This instrument consists of 33 statements describing the temperamental traits of children. For each statement, parents situated their child's behaviors on a 7-point scale (1 represents an easy temperamental trait and 7 a difficult temperamental trait). The instrument gave a score on four subscales: difficulty, adaptability, expressivity and predictability. The factor "difficulty" is the most considered. Based on the factorial analysis conducted in the large sample of the

Quebec Longitudinal Study of Child Development, 12 items were included in the calculation of the parental mean score of the factor "difficulty" (mothers' and fathers' responses to items 1, 5, 6, 7, 17 and 33).

Results

Descriptive statistics are presented in Table 5.2. As shown, boys and girls obtained similar mean externalizing and internalizing behaviors scores situated in the normal range (situated between 28 and 59). Two independent-sample *t*-tests were conducted to compare their externalizing and internalizing behaviors. There was no significant difference in the externalizing behaviors of boys and girls, $t(80) = -0.530$, $p = .598$. There was also no significant difference in the internalizing behaviors of boys and girls, $t(80) = 1.011$, $p = .315$.

Temperamentally easy and difficult children also obtained mean externalizing and internalizing behaviors scores within the normal range (situated between 28 and 59). Two independent-sample *t*-tests were conducted to compare their externalizing and internalizing behaviors. There was no significant difference in the externalizing behaviors of temperamentally easy and difficult children, $t(80) = -1.584$, $p = .117$. There was also no significant difference in the internalizing behaviors of temperamentally easy and difficult children, $t(80) = -1.304$, $p = .196$.

Furthermore, an independent-sample *t*-test was conducted to compare the temperament of boys and girls. There was no significant difference in the temperaments of boys ($M=3.08$, $SD=0.72$) and girls ($M=3.01$, $SD=0.72$); $t(80) = -0.41$, $p = .68$.

Table 5.2 Descriptive statistics of externalizing and internalizing behaviors

| | <i>Externalizing behaviors</i> | | | <i>Internalizing behaviors</i> | | |
|-------------|--------------------------------|-----------|-----------------|--------------------------------|-----------|-----------------|
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (1,78) | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> (1,78) |
| Gender | | | 0.29 | | | 1.11 |
| Girls | 49.44 | 8.65 | | 51.05 | 8.99 | |
| Boys | 50.44 | 8.00 | | 48.05 | 9.67 | |
| Temperament | | | 2.51 | | | 1.70 |
| Easy | 49.11 | 7.67 | | 49.42 | 8.92 | |
| Difficult | 52.56 | 9.55 | | 52.61 | 9.91 | |

* $p < .05$, ** $p < .001$

The following analysis explored the moderation hypothesis of a child's characteristics in the relationship between quality features and externalizing and internalizing behaviors situated on a continuum of normality—occurring less or more frequently.

Based on the ecological proposition of Mashburn and Pianta (2010), we expect the influence of features of childcare quality on externalizing and internalizing behavior in children to be moderated by a child's gender and temperament. We tested the moderation hypothesis using a regression analysis, according to the procedure outlined by Baron and Kenny (1986). In order to confirm moderation in a hierarchical regression analysis, when entering a feature of childcare quality as a predictor (Path a), a child's characteristic as a moderator (Path b) and the interaction of these two (Path c), the moderator pathway is supported if the interaction is significant. First, variables were standardized and multiplied to create the interaction terms.

The results are presented in two sections that focused on 1) gender and 2) temperament. In both cases, we first present preliminary bivariate correlations among variables, and second the hierarchical regression analysis predicting children's externalizing and internalizing behaviors. We have set the statistical significance for all analyses at $\alpha = .05$, except for interactions where we instead used $\alpha = .10$, since interactions are harder to detect in the field of study (McClelland & Judd, 1993).

Child gender, features of childcare quality and externalizing and internalizing behaviors

To test the moderation hypothesis of a child's gender in the relationship between features of childcare quality and child behaviors, two hierarchical regression analyses were conducted, one for externalizing behaviors and the other for internalizing behaviors. First, Table 5.3 presents the mean, standard deviation and intercorrelations between the variables.

Table 5.3 Means, standard deviations, and intercorrelations for externalizing and internalizing behaviors, child gender, childcare quality and interaction terms

| Variable | <i>M</i> | <i>SD</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|--|----------|-----------|-------|------|------|--------|--------|-------|------|-------|-------|------|----|
| 1. Externalizing behaviors | 49.89 | 8.20 | - | | | | | | | | | | |
| 2. Internalizing behaviors | 50.14 | 9.18 | .67** | - | | | | | | | | | |
| 3. Gender | 1.50 | 0.50 | .06 | -.11 | - | | | | | | | | |
| 4. Quality of physical setting | 2.82 | 0.30 | -.07 | -.07 | .09 | - | | | | | | | |
| 5. Quality of programming | 2.68 | 0.39 | -.08 | .10 | .01 | .62** | - | | | | | | |
| 6. Quality of interactions with children | 2.75 | 0.41 | -.13 | -.03 | .02 | .58** | .74** | - | | | | | |
| 7. Quality of interactions with parents | 3.22 | 0.41 | .06 | .02 | -.02 | .42** | .43** | .50** | - | | | | |
| 8. Gender X Quality physical setting | 0.09 | 1.06 | .08 | .01 | -.02 | -.34** | -.27* | -.11 | -.04 | - | | | |
| 9. Gender X Quality programming | 0.02 | 1.03 | .15 | .11 | -.09 | -.27* | -.32** | -.23* | -.08 | .64** | - | | |
| 10. Gender X Quality children interactions | 0.02 | 1.03 | .26** | .10 | -.05 | -.12 | -.23* | -.09 | .12 | .58** | .76** | - | |
| 11. Gender X Quality parents interactions | -.02 | 0.98 | -.06 | -.06 | .01 | -.04 | -.09 | .13 | -.01 | .42** | .43** | .46* | - |

† $p < .10$; * $p < .05$, ** $p < .001$

Then, variables were entered in the analysis: features of childcare quality were entered in step 1 (physical setting, programming, interactions with children, interactions with parents), child gender in step 2 and the interactions between quality features and child gender in step 3. Results of both hierarchical regression analyses are presented in Table 5.4.

Table 5.4 Summary of hierarchical regression analyses for variables predicting externalizing and internalizing behaviors in children

| | <i>B</i> | <i>SEB</i> | β | ΔR^2 | <i>R</i> ² |
|--|----------|------------|---------|--------------|-----------------------|
| Externalizing behaviors | | | | | |
| Step 1 | | | | 0.04 | 0.04 |
| Quality of physical setting | -0.28 | 1.21 | -0.04 | | |
| Quality of programming | 0.25 | 1.49 | 0.03 | | |
| Quality of interactions with children | -1.74 | 1.44 | -0.22 | | |
| Quality of interaction with parents | 1.44 | 1.11 | 0.17 | | |
| Step 2 | | | | 0.00 | 0.04 |
| Gender (0 = girls; 1 = boys) | 0.57 | 0.93 | 0.07 | | |
| Step 3 | | | | 0.09 | 0.13 |
| Gender X Quality physical setting | -0.47 | 1.23 | -0.06 | | |
| Gender X Quality programming | -0.63 | 1.54 | -0.08 | | |
| Gender X Quality children interactions | 3.45 | 1.50 | 0.44* | | |
| Gender X Quality parents interaction | -1.46 | 1.13 | -0.18 | | |
| Internalizing behaviors | | | | | |
| Step 1 | | | | 0.06 | 0.06 |
| Quality of physical setting | -1.82 | 1.34 | -0.20 | | |
| Quality of programming | 3.31 | 1.65 | 0.36* | | |
| Quality of interactions with children | -1.87 | 1.59 | -0.21 | | |
| Quality of interaction with parents | 0.59 | 1.23 | 0.06 | | |
| Step 2 | | | | 0.01 | 0.07 |
| Gender (0 = girls; 1 = boys) | -0.89 | 1.03 | -0.10 | | |
| Step 3 | | | | 0.04 | 0.11 |
| Gender X Quality physical setting | -0.98 | 1.40 | -0.11 | | |
| Gender X Quality programming | 1.11 | 1.75 | 0.13 | | |
| Gender X Quality children interactions | 1.45 | 1.71 | 0.16 | | |
| Gender X Quality parents interaction | -0.96 | 1.29 | -0.10 | | |

† $p < .10$; * $p < .05$, ** $p < .001$

The upper half of Table 5.4 shows results for externalizing behaviors. The first step of the regression suggested that features of childcare quality did not relate to externalizing behaviors, $F(4, 75) = 0.76, p = .555$. The second step of the regression equation revealed that child gender did not relate to child behaviors, $F(1, 74) = 0.37, p = .544$. The results of the final step of the regression showed that, globally, child gender did not moderate the relationship between quality and externalizing behaviors, $F(4, 70) = 1.82, p = .135$. However, when examining the four coefficients individually, the child gender X quality of interactions with children had a significant standardized regression weight ($\beta = .44, t = 2.29, p = .025$): that is, the child gender significantly moderated the influence of the quality of the interactions with children on externalizing behaviors (increase 7% of variance explained).

To understand this result, we plotted the regression slopes of quality of interactions with children on externalizing behaviors in function of child gender and tested the slope differences. Figure 5.2 shows that the effect of quality is significant for girls, $t(80) = -2.58, p = .01$, but not boys $t(80) = 0.65, p = .52$. The externalizing behaviors of boys were not statistically different based on quality of the interactions. But, for girls, lower interaction quality is associated with higher rates of externalizing behaviors, while higher interaction quality is associated with lower rates of externalizing behaviors.

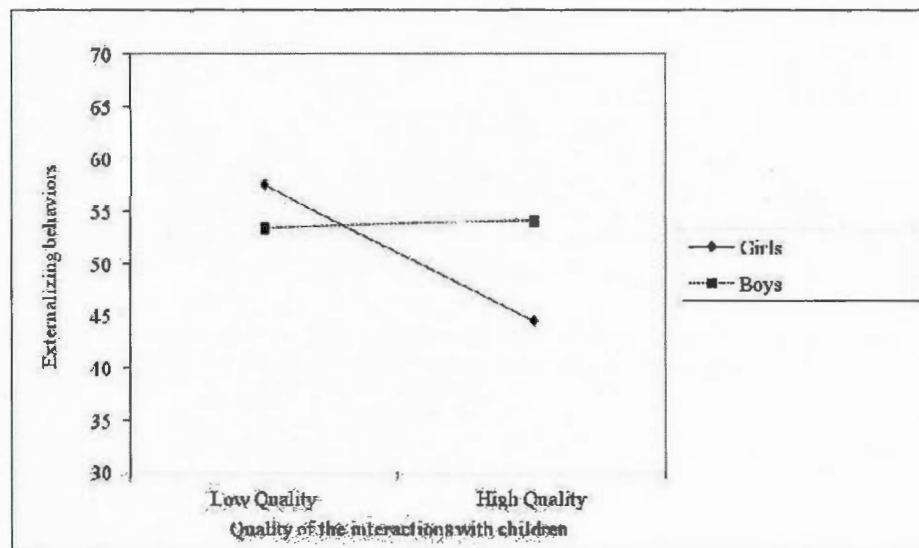


Figure 5.2 The relationship between externalizing behaviors and the quality of interactions with children as a function of child gender

The lower half of Table 5.4 shows results for internalizing behaviors. The first step of the regression suggested that, globally, features of childcare quality were not related to internalizing behaviors $F(4, 75) = 1.20, p = .319$. However, when examining the four coefficients individually, the quality of programming had a tendency toward a significant standardized regression weight ($\beta = .36, t = 2.01, p = .048$): that is, higher programming quality was a significant contributor to predicting internalizing behaviors (increase 5% of variance explained). The second step of the regression equation revealed that child gender did not relate to child behaviors, $F(1, 74) = 0.74, p = .391$. The results of the final step of the regression showed that the interaction between gender and features of childcare quality were not significantly associated with internalizing behaviors, $F(4, 70) = 0.70, p = .598$.

In sum, the moderation hypothesis of child gender was only confirmed in the relationship between quality and externalizing behaviors, where the quality of

interactions between the educator and the children mattered for girls but not for boys. For internalizing behaviors, the moderation hypothesis could not be confirmed and only quality of the programming predicted children's internalizing behaviors. Both of the full models account for a small proportion of the variance of the externalizing behaviors (13%) and internalizing behaviors (11%).

Child temperament, features of childcare quality and externalizing and internalizing behaviors

To test the moderation hypothesis of child temperament in the relationship between features of childcare quality and child behaviors, two hierarchical regression analyses were also conducted, one for externalizing behaviors and the other for internalizing behaviors. First, Table 5.5 presents the mean, standard deviation and intercorrelations between the variables.

Table 5.5 Means, standard deviations, and intercorrelations for externalizing and internalizing behaviors, child temperament, childcare quality and interaction terms

| Variable | <i>M</i> | <i>SD</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|---|----------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|----|
| 1. Externalizing behaviors | 49.89 | 8.20 | - | | | | | | | | | | |
| 2. Internalizing behaviors | 50.14 | 9.18 | .64** | - | | | | | | | | | |
| 3. Temperament | 3.05 | 0.72 | .41** | .32** | - | | | | | | | | |
| 4. Quality of physical setting | 2.82 | 0.30 | -.07 | -.07 | -.19 | - | | | | | | | |
| 5. Quality of programming | 2.68 | 0.40 | -.08 | .10 | -.16 | .62** | - | | | | | | |
| 6. Quality of interactions with children | 2.76 | 0.41 | -.13 | -.03 | -.17 | .58** | .74** | - | | | | | |
| 7. Quality of interactions with parents | 3.22 | 0.41 | .06 | .02 | .02 | .42** | .43** | .50** | - | | | | |
| 8. Temperament X Quality physical setting | -0.19 | 1.04 | .04 | .10 | .00 | .22* | .20 | .17 | .14 | - | | | |
| 9. Temperament X Quality programming | -.016 | 1.02 | -.01 | .00 | .05 | .21 | .16 | .12 | .10 | .63** | - | | |
| 10. Temperament X Quality children interactions | -0.17 | 0.99 | -.11 | .07 | .09 | .19 | .12 | .08 | .12 | .66** | .77** | - | |
| 11. Temperament X Quality parents interactions | 0.02 | 0.87 | -.08 | -.02 | -.18 | .16 | .12 | .13 | -.04 | .34** | .21 | .40** | - |

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .001$

Then, variables were entered in the analysis: features of childcare quality were entered in step 1 (physical setting, programming, interactions with children, interactions with parents), child temperament in step 2 and the interactions between child temperament and quality in step 3. Results of both hierarchical regression analyses are presented in Table 5.6

Table 5.6 Summary of hierarchical regression analyses for variable predicting externalizing and internalizing behaviors in children

| | <i>B</i> | <i>SEB</i> | β | ΔR^2 | R^2 |
|---|----------|------------|---------|--------------|--------|
| Externalizing behaviors | | | | | |
| Step 1 | | | | 0.04 | 0.04 |
| Quality of physical setting | -0.28 | 1.21 | -0.04 | | |
| Quality of programming | 0.25 | 1.49 | 0.03 | | |
| Quality of interactions with children | -1.74 | 1.44 | -0.22 | | |
| Quality of interaction with parents | 1.44 | 1.11 | 0.17 | | |
| Step 2 | | | | 0.14** | 0.18** |
| Temperament | 3.18 | 0.89 | 0.39** | | |
| Step 3 | | | | 0.07 | 0.25 |
| Temperament X Quality physical setting | 1.53 | 1.15 | 0.19 | | |
| Temperament X Quality programming | 1.57 | 1.41 | 0.20 | | |
| Temperament X Quality children interactions | -3.95 | 1.57 | -0.48* | | |
| Temperament X Quality parents interaction | 0.97 | 1.15 | 0.10 | | |
| Internalizing behaviors | | | | | |
| Step 1 | | | | 0.06 | 0.06 |
| Quality of physical setting | -1.82 | 1.34 | -0.20 | | |
| Quality of programming | 3.31 | 1.67 | 0.36* | | |
| Quality of interactions with children | -1.87 | 1.59 | -0.21 | | |
| Quality of interaction with parents | 0.59 | 1.28 | 0.06 | | |
| Step 2 | | | | 0.10* | 0.16* |
| Temperament | 2.91 | 1.01 | 0.32* | | |
| Step 3 | | | | 0.02 | 0.18 |
| Temperament X Quality physical setting | 1.37 | 1.35 | 0.13 | | |
| Temperament X Quality programming | -1.70 | 1.66 | -0.19 | | |
| Temperament X Quality children interactions | 0.81 | 1.85 | 0.09 | | |
| Temperament X Quality parents interaction | -0.05 | 1.35 | -0.01 | | |

† $p < .10$; * $p < .05$, ** $p < .001$

The upper half of Table 5.6 shows results for externalizing behaviors. The first step of the regression suggested that features of childcare quality did not relate to externalizing behaviors, $F(4, 75) = 0.76, p = .555$. The second step of the regression equation revealed that child temperament was related to child behaviors, $F(1, 74) = 12.76, p = .001$, explaining 14% of the variance of externalizing behaviors. The positive Beta coefficient ($\beta = 0.39$) indicated higher scores of externalizing behaviors when child temperament was more difficult. The results of the final step of the regression showed that, globally, child temperament did not moderate the relationship between features of childcare quality and externalizing behaviors, $F(4, 70) = 1.73, p = .153$. However, when examining the four coefficients individually, child temperament X quality of interactions with children had a significant standardized regression weight ($\beta = -.48, t = -2.52, p = .014$): that is, the child temperament significantly moderated the influence of quality of the interactions with children on externalizing behaviors (increased 8% of variance explained).

To understand this result, we plotted the regression slopes of quality of interactions with children on externalizing behaviors in function of child temperament and tested the slope differences. Figure 5.3 shows that the effect of the quality of the interactions with children was pronounced among temperamentally difficult children $t(80) = -2.71, p = .01$, but not among temperamentally easy children, $t(80) = 0.27, p = .79$. The behaviors of temperamentally easy children were not statistically different based on the quality of the interactions. But, for temperamentally difficult children, lower interaction quality is associated with higher rates of externalizing behaviors, while higher interaction quality is associated with lower rates of externalizing behaviors.

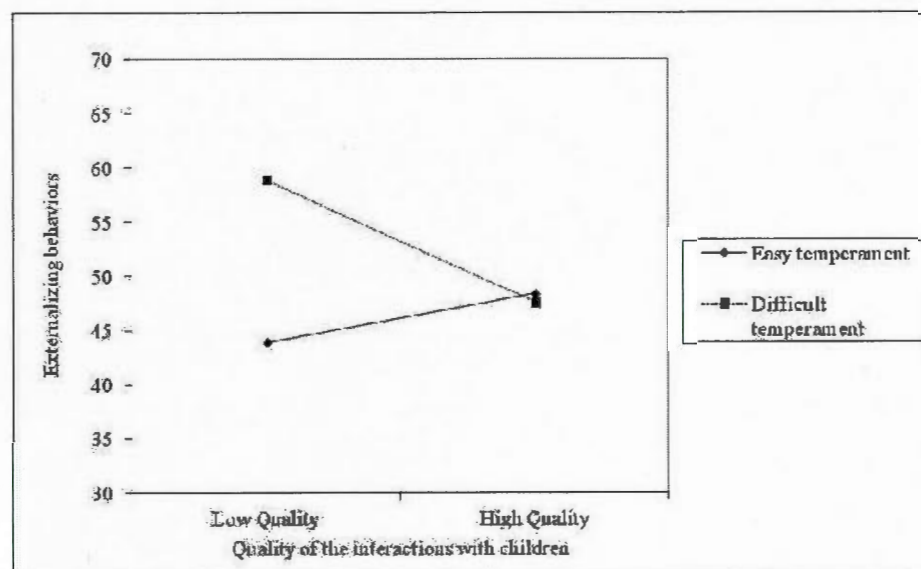


Figure 5.3 The relationship between externalizing behaviors and the quality of the interactions with children as a function of child temperament

The lower half of Table 5.6 shows results for internalizing behaviors. The first step of the regression suggested that, globally, features of childcare quality were not related to internalizing behaviors $F(4, 75) = 1.20, p = .319$. However, when examining the four coefficients individually, the quality of programming had a significant standardized regression weight ($\beta = .36, t = 2.01, p = .048$): that is, higher programming quality was a significant contributor to predicting internalizing behaviors (increase 5% of variance explained). The second step of the regression equation revealed that child temperament was related to child behaviors, $F(1, 74) = 8.28, p = .005$, explaining 10% of the variance of internalizing behaviors. The positive Beta coefficient ($\beta = 0.32$) indicated higher scores of internalizing behaviors when child temperament was more difficult. The results of the final step of the regression showed that the interaction between child temperament and features of childcare quality were not significantly associated with internalizing behaviors, $F(4, 70) = .47, p = .759$.

quality were not significantly associated with internalizing behaviors, $F(4, 70) = .47, p = .759$.

In sum, the moderation hypothesis of child temperament was only confirmed in the relationship between quality and externalizing behaviors, where high-quality interactions between the educator and the children mattered more for temperamentally difficult children. Furthermore, for externalizing behaviors, child temperament also contributed to explaining the variance. For internalizing behaviors, in addition to child temperament, quality of the programming explained the variance. The models accounted for 25% of the externalizing behaviors variance and 18% of the internalizing behaviors variance.

Discussion

The current study tested if child's gender and temperament moderated the relationship between childcare quality and externalizing and internalizing behaviors among 24-month-old children attending childcare from their first year of life. Results confirm the moderation hypothesis of both gender and temperament in the relationship between quality of the interactions with children and externalizing behaviors, where the influence of quality was more pronounced among girls and temperamentally difficult children. For internalizing behaviors, the moderation hypothesis could not be confirmed for either gender or temperament. In that case, only the quality of the programming explained the variance of internalizing behaviors for all children, in addition to child temperament.

Accordingly, the moderation hypothesis of child gender and temperament were only confirmed in predicting externalizing behaviors. Specifically, both characteristics examined in the study moderated the influence of the quality of the interactions

between the educator and the children on externalizing behaviors. Interactions between the educator and the children are the core dimension of children's daily experiences supporting their development (Mashburn & Pianta, 2006). The importance of the quality of the interactions has been reflected in research since, as stated earlier, it has been the quality feature the most investigated (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006a; Gunnar et al., 2010; Wachs et al., 2004). Results suggested that boys and temperamentally easy children manifest similar rates of externalizing behaviors no matter the quality of the interactions. However, girls and temperamentally difficult children who experienced lower-quality interactions obtained higher externalizing behaviors scores than those who experienced higher quality. It appears that these groups may be more sensitive to the quality of the interactions they experienced with their educators.

In a high-quality setting, educators might be more aware of child's needs, offering to those groups more sensitive socialization opportunities that will lead them to learn strategies to regulate their attention, emotion and behaviors in a developmentally appropriate way. Thus, when the interactions between the educator and the children are of higher quality based on Quebec's childcare educational program, girls and temperamentally difficult children showed fewer externalizing behaviors at 24 months old.

To interpret this, let's return to the three subscales included in the "Interactions with children" scale: 3.1) value of children's play; 3.2) democratic intervention style of the educator; 3.3) support of children's communication (Table 1). First, when children's play is valued, the educator is guiding children so they benefit from their experiences by respecting their play, creating an environment facilitating it and staying flexible regarding it. These pedagogical decisions may lead to increased engagement in activities and diminution of frustration in children, which could be expressed by

fewer externalizing behaviors (Gouvernement du Québec, 2007). Second, when the educator's intervention style is democratic, children's freedom and educator's monitoring are well balanced by giving children opportunities to choose and decide, to resolve conflict by themselves, offering them responsibilities, formulating clear directives, etc., which may facilitate the self-expression, autonomy and confidence of children in this developmental stage (e.g., in the quest for independence and autonomy) (Gouvernement du Québec, 2007). Third, the communication support may have contributed to increased language development, which is usually associated with decreased physical aggression for instance (Tremblay, Gervais, & Petitclerc, 2008). So, in our case, educators' interactions with children appear to be associated with a lower occurrence of externalizing behaviors among girls and temperamentally difficult children. However, results of this study and of previous studies on the subject do not allow for the identification of exactly which specific interactional practices led to the behavioral rates.

For internalizing behaviors, a significant main effect of quality of the programming was found for all children. So, the moderation hypothesis of child gender and temperament could not be confirmed. Surprisingly, higher-quality programming was associated with higher scores of internalizing behaviors, a result reported in two other studies (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCartney, 2002; Phillips, McCartney, & Scarr, 1987). These results do not necessarily imply causality. So, if we go back to the four subscales included in the "programming" scale described in Table 1 (i.e., 2.1 planning; 2.2 observation; 2.3 schedule; 2.4 activities), some of those subscales might be partly responsible for this unexpected direction. For example, educators that reported using more resources and inspiration sources when they are planning, which contribute to high quality on the planning subscale and the programming scale, might have less time to complete that step of the intervention cycle. Perhaps they have less time for it because they are responsible for a greater

number of children. Maybe this relationship would be more pronounced among educators in centers, who tend to care for bigger groups. Hence, some variables of the setting (group size and type of care) and concerning the educator (resources and availabilities) might need to be explored in order to understand which specific subscales of quality are associated with higher occurrences of internalizing behaviors. Regardless, results emphasise the importance of programming practices, as recommended in Quebec's childcare educational program, in order to support the behaviors of all children, based on their individual needs.

Overall, results suggested that considering the physical setting, programming, interactions with children and interactions with parents scales instead of a global quality score seems to expand our knowledge about specific quality features associated with externalizing and internalizing behaviors in children. This comprehensive exploration of children's educational experiences, an approach recommended recently (Dowsett, Huston, Imes, & Gennetian, 2008; Zaslow, Halle, & Tout, 2011), allowed us to identify specific processes through which childcare might have an impact on externalizing and internalizing behaviors in the children who attend. When exploring the educator's interactions with children, as well as the physical setting and the programming, we suggest the importance of also considering organizational aspects of the educational experience.

However, research regarding the quality of Quebec's non-profit childcare services usually indicates that quality levels are low, with home childcare settings obtaining lower quality levels than childcare centers (Bigras et al., 2010; Drouin et al., 2004; Japel et al., 2005). Those quality levels have been associated with differential features of structural quality in both types of care, such as better-educated and more specialised staff in centers (Bigras et al., 2010). So, on the one hand, further work should explore even more subscales of childcare quality to identify specific practices

educators need to adopt for children to learn developmentally appropriate behaviors, that are practices included in quality of programming (i.e., observation, planning, schedule and activities) and quality of the interactions (i.e., play value, democratic intervention, language use). On the other hand, it should account for structural differences between the two types of care that may produce differences in the quality of the experiences offered in childcare centers and homes. Such exploration might help to better reveal the mechanisms through which childcare attendance influences externalizing and internalizing behaviors during early childhood.

Finally, the most important predictor for both externalizing and internalizing behaviors was child temperament, a more difficult temperament being associated with higher scores of externalizing and internalizing behaviors. According to the ecological model of child development, the characteristics closer to the center of the model are the most proximal source of influence on a child's development. Therefore, it is not surprising to see that temperament relates to child behaviors, as it has been reported previously (Gevers Deynoot-Schaub & Riksen-Walraven, 2006a; Pluess & Belsky, 2009). However, since others reported that gender accounted for differences in child behaviors (Baillargeon et al., 2007; Bornstein et al., 2006; Miner & Clarke-Stewart, 2008), it is surprising that this result was not found in this study. Gender differences regarding the influence of childcare quality have been generally reported among preschoolers (Gunnar et al., 2010; Sundell, 2000). Therefore, as children grow older, the quality of an educator's practices might have a greater influence because of its regularity and durability from infancy into preschool years. To confirm that hypothesis formulated according to the chronosystem of the ecological model, further studies should follow up on the relationship between childcare quality and preschooler behaviors.

Conclusion

While this study has innovated by presenting new results based on a multidimensional definition of childcare quality seen in Quebec's educational program, it also has some limitations. First, sample size and effect sizes were small and a considerable proportion of variance was explained by variables not measured in this study. Since our study adopted a quasi-experimental design, omitted variables could have played a role. Some of these variables may be important to consider in future works related to childcare quality, such as the type of care (center- and home-based childcare), as well as certain variables concerning the educators (e.g., resources and availabilities) and the setting (e.g., group size). Such in-depth exploration might help to reveal even more the practices of educators, and the variables associated with the quality of their implementation, that contribute to support the learning of appropriate behavior among children attending childcare services. Nevertheless, such exploratory results were needed since data regarding the specific influence of Quebec's regulated educational childcare on children's behavioral outcomes were not yet available, while an important number of children are attending these educational settings from their first year of life. Thus, we encourage further studies to replicate ours using a larger sample size. Finally, the children in our study have attended their childcare service for only one year. Thus, it might still be too early to observe the cumulative effect of that educational experience on their behaviors. A follow-up study into preschool years will help to see if the relationships observed are maintained and/or if others appear.

In conclusion, this study suggests that child gender and temperament moderate the relationship between the quality of the educator's interactions with children and externalizing behaviors in children aged 24 months in childcare from their first years of life, while only child temperament and the quality of the programming predicted

internalizing behaviors. These are the first results concerning the behaviors of young children attending regulated non-profit educational childcare in Quebec. Now, we know that all children—boys and girls, easy and difficult children—attending those settings are manifesting normal rates of externalizing and internalizing behaviors in toddlerhood. Furthermore, the quality of the educator's programming practices and interactions with some children are associated with occurrence of externalizing and internalizing behaviors on a continuum of normality - manifested less or more frequently. These results underline the importance for educators working with young children to understand, master and implement practices that will foster the learning of developmentally appropriate behaviors early on, based on the needs of the children in their group. Still, further work should explore which and how specific features of childcare quality measured by subscales of the *Educational Quality Observation Scale* in toddlerhood contribute to maintaining these normal rates during preschool years. Doing so will increase our knowledge of the essential practices educators need to master and implement correctly so that the socialization goal of the daycare network is fully realized for all children and all types of behaviors, before school entry.

References

- Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile* Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Cote, S., Perusse, D., Wu, H.-X., et al. (2007). Gender Differences in Physical Aggression: A Prospective Population-Based Survey of Children Before and After 2 Years of Age. *Developmental Psychology*, 43(1), 13-26.
- Baron, R., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Bates, J. E., Freeland, C. A., & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficulty. *Child Development*, 50(3), 794-803.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., et al. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150.
- Bigras, N., & Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. In *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir*. (pp. 210). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Blackwell, S. C. (2010). *An Examination of the Goodness of Fit Model: How is the Relationship Between Child Temperament and Behavior Expressed in Different Types of Classroom Environments?*, City University of New York, New York.
- Borge, A. I. H., & Melhuish, E. C. (1995). A Longitudinal Study of Childhood Behaviour Problems, Maternal Employment, and Day Care in a Rural Norwegian Community. *International Journal of Behavioral Development*, 18(1), 23-42.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Gist, N. F., & Haynes, O. M. (2006). Long-term cumulative effects of childcare on children's mental development and socioemotional adjustment in a non-risk sample: The moderating effects of gender. *Early Child Development and Care*, 176(2), 129-156.
- Bourgon, L., & Lavallée, C. (2003a). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus: protocole d'utilisation* Québec: Gouvernement du Québec.
- Bourgon, L., & Lavallée, C. (2003b). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en milieu familial: protocole d'utilisation* Québec: Gouvernement du Québec.
- Bourgon, L., & Lavallée, C. (2003c). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en pouponnière: protocole d'utilisation* Québec: Gouvernement du Québec.
- Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. *Social Policy Report*, 25(2), 3-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: (Vol. 1: Theoretical Models of Human Development, pp. 993-1028)*. New-York: Wiley.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children : clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Clarke-Stewart, K. A., Lowe Vandell, D., Burchinal, M. R., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 52-86.
- Crockenberg, S. C. (2003). Rescuing the Baby From the Bathwater: How Gender and Temperament (May) Influence How Child Care Affects Child Development. *Child Development*, 74(4), 1034-1038.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2005). Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2 1/2 years. *Infant Behavior & Development*, 28(1), 20-35.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2006). Infant and maternal behavior moderate reactivity to novelty to predict anxious behavior at 2.5 years. *Development and Psychopathology*, 18(1), 17-34.
- de Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van Ijzendoorn, M. H., & Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-Fit in Center Day Care: Relations of Temperament, Stability, and Quality of Care with the Child's Adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 257.
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E., & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2006). Peer Contacts of 15-Month-olds in Childcare: Links With Child Temperament, Parent-Child Interaction and Quality of Childcare. *Social Development*, 15(4), 709-729.
- Gouvernement du Québec (2007). Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour. In Ministère de la Famille et des Aînés (Ed.), (pp. 100). Québec: Publications du Québec.

- Gunnar, M. R., Kryzer, E., Van Ryzin, M. J., & Phillips, D. A. (2010). The Rise in Cortisol in Family Day Care: Associations with Aspects of Care Quality, Child Behavior, and Child Sex. *Child Development*, 81(3), 851-869.
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 505-526.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hartman, S. C. W. (2009). *Behavior problems in child care: Associations with child care quality and importance for school readiness and achievement among an ethnically-diverse sample of children in poverty*. George Mason University, Fairfax.
- Heller, T. L., Baker, B. L., Henker, B., & Hinshaw, S. P. (1996). Externalizing behavior and cognitive functioning from preschool to first grade: Stability and predictors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 376-387.
- Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Institut de la statistique du Québec (2012). *Le Québec chiffres en main*. Édition 2012. (pp. 72). Québec: Gouvernement du Québec.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J., & Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix*, 11(4).
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of Child Problem Behaviors by Multiple Informants: A Longitudinal Study from Preschool to School Entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975.
- Lacombe, C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*. Université Laval, Québec.

- Lamb, M. E. (2004). Socio-Emotional Development and Early Schooling: Experimental Research. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34(4), 401-409.
- Lee, C. L., & Bates, J. E. (1985). Mother-Child Interaction at Age Two Years and Perceived Difficult Temperament. *Child Development*, 56(5), 1314-1325.
- Lemay, L., & Bigras, N. (2012). Les facteurs associés à la qualité des processus en service de garde : Mise en relation entre les résultats de Grandir en Qualité 2003 et les écrits publiés entre 2001 et 2011. *Rapport présenté à la Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique et de la Direction générale des politiques* (pp. 104). Québec: Ministère de la Famille et des Aînés.
- Lemay, L., Bigras, N., & Bouchard, C. (2012). *Educational daycare from infancy and externalizing and internalizing behaviors in early childhood: differential effect by children's vulnerability and childcare type*. Paper presented at the International Conference of New Horizons in Education, Prague (CA),
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How Much Is too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Social and Cognitive Development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52.
- Marshall, N. L. (2004). The Quality of Early Child Care and Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 165-168.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. In A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund, & J. Temple (Eds.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (pp. 243-265). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Mathiesen, K. S., & Sanson, A. (2000). Dimensions of early childhood behavior problems: Stability and predictors of change from 18 to 30 months. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 15-31.
- McClelland, G. H., & Judd, C. M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological bulletin*, 114(2), 376-390.

- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771-786.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2012). Nombre de services de garde et de places sous permis. État de situation au 29 février 2012. Québec.
http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf. Accessed march 26th 2012.
- National Association For the Education of Young Children (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8.
<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>. Accessed june 18th 2012.
- NICHD Early Child Care Research Network (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(4), 1145-1170.
- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child-Care Quality and Children's Social Development. *Developmental Psychology*, 23(4), 537-543.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2009). Differential Susceptibility to Rearing Experience: The Case of Childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 396-404.
- Romano, E., Kohen, D., & Findlay, L. C. (2010). Associations among Child Care, Family, and Behavior Outcomes in a Nation-Wide Sample of Preschool-Aged Children. *International Journal of Behavioral Development*, 34(5), 427-440.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology. Special Issue: Violent children*, 39(2), 189-200.
- Smeeckens, S., Riksen-Walraven, J. M., & van Bakel, H. J. A. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 347-361.
- Sundell, K. (2000). Examining Swedish Profit and Nonprofit Child Care: The Relationships between Adult-to-Child Ratio, Age Composition in Child Care Classes, Teaching and Children's Social and Cognitive Achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 91-114.
- Tremblay, R. E., Gervais, J., & Petitclerc, A. (2008). Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance. (pp. 32). Montréal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., et al. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M. R., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756.
- Volling, B. L., & Feagans, L. V. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behavior & Development*, 18(2), 177-188.
- Wachs, T. D., Gurkas, P., & Kontos, S. (2004). Predictors of Preschool Children's Compliance Behavior in Early Childhood Classroom Settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 439-457.
- Zaslow, M., Halle, T., & Tout, K. (2011). Conclusion. Ending with a beginning: key themes and next steps. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality Measurement in Early Childhood Setting* (pp. 411-417). Washington, DC: Brooks Publishing.

CHAPITRE VI

ARTICLE 3

AVANT PROPOS

Cet avant-propos résume le contenu du troisième article, les détails concernant sa soumission et l'implication de chacun des auteurs dans le cadre de sa rédaction. Ces informations sont présentées afin de répondre aux exigences de l'Université du Québec à Montréal au regard de la thèse par insertion d'articles.

Intitulé " Quebec's Childcare Services: What Are The Mechanisms Influencing Children's Behaviors Across Quantity, Type, and Quality of Care Experienced?", ce dernier article de thèse vise à tester comment la quantité, le type et la qualité de l'expérience en service de garde vécus à 24 mois interagissent pour prédire les taux de comportements extériorisés et intériorisés à 36 mois en explorant un modèle médiateur et un modèle modérateur. Les 70 enfants participants fréquentent le même milieu de garde depuis leur première année de vie (soit en installation $n = 45$; soit en milieu familial $n = 25$). La qualité des processus a été mesurée à l'aide des *Échelles d'observation de la qualité éducative* (Bourgon & Lavallée, 2004a, 2004b), un instrument créé pour évaluer la cohérence avec les recommandations du programme éducatif des services de garde québécois. Des questionnaires ont permis d'amasser les

informations sur la qualité structurelle du milieu (Institut de la statistique du Québec, 2003a, 2003b) et la quantité de fréquentation du service de garde (Lemay & Bigras, 2006). Le *Child Behavior Checklist 2/3* (Achenbach, 1992) a été utilisé pour mesurer les comportements extériorisés et intériorisés des enfants. Les résultats appuient partiellement le modèle modérateur. La discussion traite des conditions qui pourraient amplifier l'influence de plusieurs sous-dimensions de la qualité des processus sur les comportements extériorisés et intériorités des enfants à 36 mois. Elle offrent des pistes à considérer pour l'intervention éducative auprès des enfants qui sont dans une importante période de développement de comportements sociaux.

La référence de cet article est: Lemay, L., Bigras, N & Bouchard, C. (2013, soumis). Quebec's Childcare Services: What Are The Mechanisms Influencing Children's Behaviors Across Quantity, Type, and Quality of Care Experienced? Il vient d'être soumis au *Journal of Research in Childhood Education* en mai 2013. La preuve de soumission de cet article est placée à l'appendice C.3. S'inscrivant dans le cadre plus large du projet JEMVIE dirigé par Nathalie Bigras, Lise Lemay a assuré une grande part du recrutement des enfants et de l'entrée de ces données. Plus spécifiquement, en tant que première auteure, elle a assuré la conceptualisation de l'article, l'analyse statistique, l'interprétation des résultats, la rédaction en anglais et la révision de l'article sous l'encadrement de son comité de direction composé de Nathalie Bigras et Caroline Bouchard, coauteures.

QUEBEC'S CHILDCARE SERVICES: WHAT ARE THE MECHANISMS INFLUENCING CHILDREN'S BEHAVIORS ACROSS QUANTITY, TYPE, AND QUALITY OF CARE EXPERIENCED?

The objective of this study was to examine how quantity, type, and quality of care are interact in predicting externalizing and internalizing behaviors of 36-months-old children attending Quebec's educational childcare from their first years of life. In order to do so, we examined two hypothesized models: (1) a mediation model where quantity, type and structural quality of care influences children's behaviors through process quality; and (2) a moderation model where process quality interacts with quantity, type and structural quality of care in influencing children's behaviors. The results of the current study were consistent with the moderation model. They suggest conditions under which several features of process quality could ensure the lowest occurrence of externalizing and internalizing behaviors during an important period of behavioral acquisition and before school entry.

Keywords: Childcare services, Quantity, Childcare center, Home childcare, Quality, Externalizing behaviors, Internalizing behaviors

Introduction

In 1997, the Government of Quebec (Canada) created a network of regulated childcare services offering an educational program for children from birth to school entry. These services are now available to families for a contribution of \$7 per child per day. Of the 441,700 children aged 0-4 years residing in Quebec (Institut de la statistique du Québec, 2013), 218,870 currently attend regulated childcare programs, 85,699 attending non-profit childcare centers (centers) and 91,663 attending home childcare programs (homes) (Ministère de la Famille, 2013). For many children,

childcare services provide the first transition between the family and an educational setting. Therefore, educators need to offer experiences that will support the development of appropriate behaviors allowing children to adapt to a group context.

As a result, childcare attendance should prevent or lessen behavioral difficulties, whether externalizing (e.g., aggressive, destructive) or internalizing (e.g., anxious, withdrawn) - from the moment they increase around 24 months old, to the moment they start to decrease around 36 months-old and, to preschool year when most children should have integrated basic norms about appropriate behaviors (Campbell, 2002). Generally speaking, childcare attendance has not been related systematically to less behavioral difficulties in children (Bigras, Blanchard, et al., 2009; Lemay et al., 2012; Loeb et al., 2007). The relation appears to be better understood when examining some variables of the childcare experience, namely its quantity, type, structural and process quality (Jacob, 2009; Vandell, 2004). In the context of Quebec' regulated childcare network, this study is exploring the mechanisms influencing children's externalizing and internalizing behaviors during early childhood across quantity, type and quality of care experienced since infancy.

Direct effects of quantity, type and quality of care

As the most broad childcare variable, *quantity of care* has been associated with children's behavioral difficulties, albeit inconsistently. Some studies have identified an association between spending a significant amount of time per week in childcare with an increase in externalizing and internalizing behaviors (NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2004), while other research did not find a relation between quantity of care and those behaviors (Van Beijsterveldt et al., 2005; Zachrisson, Dearing, Lekhal, & Toppelberg, 2013). The discrepancy of these results could be explained by the lack of detailed information about the experiences offered to children during the hours they spent in childcare.

Further refining the childcare variable, some have related the *type of care* attended to externalizing and internalizing behaviors, reporting more behavioral difficulties in children attending group childcare, such as childcare centers (Datta Gupta & Simonsen, 2010; Loeb et al., 2007). These studies also lack specific information about experiences offered to children in childcare, and fail to consider the structural variables related to the type of care that could account for difference in behaviors. For instance, previous research has found centers to have higher child-to-adult ratios and homes to have fewer educators with specialized degrees in early childhood education (Bigras et al., 2010; NICHD Early Child Care Research Network, 2004).

Differences in *structural quality* regarding a higher child-to-adult ratio, as well as educators with less training, have been related to children's behavioral difficulties (Bornstein et al., 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 1999). This association is not as direct as it seems. Indeed, structural variables are associated with the quality of children's experiences, with higher process quality being observed when child-to-adult ratios are lower or when educators have a specialized degree in early childhood education and additional hours of ongoing training (for a review, see Huntsman, 2008). Hence, structural variables are generally considered because of their effect on process quality, the latter having been associated with child behaviors (NICHD Early Child Care Research Network, 2002).

High *process quality* has consistently been associated with less behavioral difficulties in children (Burchinal, Kainz, & Cai, 2011). Process quality is a multidimensional construct that refers to children's various direct experiences within childcare (Dowsett et al., 2008). According to Quebec's educational program *Meeting Early childhood needs*, it includes four specific categories of practices educators must consider to provide a high-quality environment: the physical setting, the daily programming, the

interactions with the children and with the children's parents (Gouvernement du Québec, 2007).

High quality physical setting includes organizing the classroom layout in activity zones (Maxwell, 2007; Trawick-Smith, 1992), and offering a variety of interesting appropriate material (Frede & Ackerman, 2007; Maxwell, 2007). High quality daily programming refers to educators observing children to learn about their needs and interests and planning activities accordingly (Hohmann, Weikart, & Epstein, 2008), are ensuring that the daily schedule is predictable, fluid and well balanced between low and high energy activities, large and small group (Curby, Grimm, & Pianta, 2010; Lawry, Danko, & Strain, 2000). High quality interactions with parents implies welcoming families and communicating with them (Corso, 2007; Lawry et al., 2000). Such organisation of the environment fosters children's security, autonomy, motivation and engagement in activities and with others, which prevent fatigue, anxiety or frustration that may be expressed with behavioral difficulties (Corso, 2007; Lawry et al., 2000). In return, since educators are not overwhelm with group management, they have more time to support children's behavioral learning with high-quality interactions, valuing their play, adopting a democratic intervention style, and supporting their communication skills (Hyson et al., 2011; Lawry et al., 2000). Thus, the quality of the physical setting, the programming, the interactions with children and with parents concern four specific dimensions of practices supporting children's behaviors that are aligned with Quebec's educational program (Gouvernement du Québec, 2007).

While previous research have consistently found associations between process quality and children's behaviors, association obtained are generally modest (Burchinal et al., 2011). This could be explain by the fact that studies have, for the most part, been measuring process quality as a one-dimensional construct (i.e. global process quality

or quality of the interactions) , lacking specifics and aligned quality measures that cover all dimensions of educators' practices that are supportive of children's behaviors (Burchinal et al., 2011; Rusby, Jones, Crowley, & Smolkowski, 2013, in press). By considering quality as a multidimensional construct and measuring it with an appropriate instrument, process quality should be more strongly associated to child outcomes than a global score of process quality has been (Burchinal et al., 2011).

Yet, observation scales that are widely used to measure the global process quality, like the Environment Rating Scale Series (Harms, Cryer, & Clifford, 2007, 2009), do not include some of the practices recommended in Quebec's educational program such as observation and planning practices. Given the particularity of the Quebec context where a network of non-profit, publicly subsidized, and regulated childcare services, widely attended by children, share a common educational program, it seems relevant to evaluate the process quality with an observation scale designed to measure the application of the educational program in place, including each of the aforementioned dimensions separately.

That said, the literature previously mentioned has examined the main or direct effect of quantity, type, and quality of the childcare experience on children's behaviors. Few studies have taken these variables into account simultaneously. Since it is possible to classify each child's childcare experience according to each of these three variables, it seems relevant to wonder whether they function together to influence behavior, and if so, how.

Interactive effects of quantity, type and quality of care

A handful of studies have considered interactive effects between some of these childcare variables. They highlighted, although still partly, mechanisms influencing children's behaviors.

Examining child behaviors, the quantity of care, and process quality, Hausfather and his colleagues (1997) noted more appropriate behaviors in children who spent more time in high-quality childcare. These authors also identified more externalizing behaviors when children spent long hours in low quality childcare, a result recently corroborated by other research (McCartney et al., 2010). However, both studies measured process quality as a one-dimensional construct, the first with a global quality measure and the second with a measure of the quality of interactions.

Exploring type of care and process quality, Loeb and her colleagues (2004) found that, in center- and home-based childcare, high-quality interactions predicted less behavior problems. Also measuring process quality as a one-dimensional construct, this study did not account for quantity of care that was found to interact with type of care in predicting children's behaviors.

Indeed, when considering both quantity and type of care, some authors have reported their combined effect. These studies associated spending a significant amount of time in a center with an increase in externalizing behaviors (Crockenberg & Leerkes, 2005; McCartney et al., 2010), and a smaller amount of time in the same setting related to less internalizing behaviors (Crockenberg & Leerkes, 2005). Although underlying the interactive effect of quantity and type of care, those results did not account for the process quality of care, which is the childcare variable most consistently associated with children's behaviors.

Finally, some studies explored structural and process quality in order to explain children's behaviors. The child-to-adult ratio and educator's training were found to influence process quality, which was associated with children's behaviors (NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Rusby et al., 2013, in press). While the NICHD Early Child Care Research Network (2002) study measured the quality of the

interactions between educators and children, the one of Rusby and her colleagues (2013, in press) was in line with recent empirical recommendations underlying the necessity of considering quality as a multidimensional construct (Dowsett et al., 2008) and measuring it with specific aligned measures (Burchinal et al., 2011). Conducted in the United States, the measure of process quality developed by Rusby and her colleague (2013, in press) is ecologic to the context studied which is, however, not totally aligned with Quebec's educational program.

All of these results indicate that very few researches have taken quantity, type, and quality of care into account simultaneously to explain children's behaviors. This is especially true with a multidimensional understanding of process quality as measured with an instrument corresponding to the educational program in place. The next section presents theoretical and conceptual frameworks suggesting that the childcare attendance could influence children's behaviors through two types of interactive effects - mediation and moderation.

Mechanisms of childcare influence on children's behaviors: mediation and moderation

From a theoretical standpoint, Bronfenbrenner's ecological model of development (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998) nests child development in the center of a multilayered ecological system, in which proximal and distal variables interact to shape developmental outcomes during the life course. Bronfenbrenner later refined his work by simplifying it to the elements of Person-Process-Context-Time model (Bronfenbrenner, 2005).

Based on Bronfenbrenner's work, Mashburn and Pianta (2010) proposed three mechanisms through which childcare variables interact together to influence child outcomes: 1) process quality is the direct mechanism influencing child development

(direct); 2) the effect of structural variables on children's development may be indirect, though they have direct effects on process quality (mediation); 3) structural variables are conditions that could determine the extent to which high process quality affects children's development (moderation). Mashburn and his colleague (2010) have formulated these propositions to guide the elaboration of a training program. Thus, as far as we know, mediation and moderation effects of childcare variables on children's behaviors, as conceptualised by Mashburn and Pianta (2010), have not been apply simultaneously to inform a complex research design.

Hence, knowledge about how or when childcare attendance supports children's behaviors remains fragmented. This lack of understanding of the childcare experience as a whole could bias educator' interventions, leading them to individualized their practices on an incomplete picture of one child's experience. This study attempts to provide a more complete understanding of the mechanisms that influence children's behaviors.

The current study

Building on the theoretical and conceptual propositions above, the current study explored the interactive effects of quantity, type, and structural and process quality of care experienced from infancy on externalizing and internalizing behaviors in the preschool years with: 1) a mediation model and 2) a moderation model. Both type of models are relevant since, as explained below, they highlight mechanisms having their own implications for the childcares and child behaviors.

First, this study examined the possibility that the influence on children's behaviors of quantity of time spent in a certain type of childcare with its different structural variables could be mediated through variation in process quality. Confirming a mediation model would mean that regulation regarding quantity of attendance, type

of childcare offered and structural variables would have an effect on the quality of practices within the classroom, which influence children's behaviors directly – answering the question "how" or "why" childcare attendance influences children's behaviors (Kraemer, Kiernan, Essex, & Kupfer, 2008). Figure 6.1 shows the mediation model hypothesis. Accordingly, the first objective of this study was to explore a mediation model where quantity, type and structural quality of care affect children's behaviors through process quality. To achieve this objective, two hypotheses were formulated.

H1: The association between quantity and type of care and children's externalizing and internalizing behaviors is mediated by features of process quality.

H2: The association between structural quality and children's externalizing and internalizing behaviors is mediated by features of process quality.

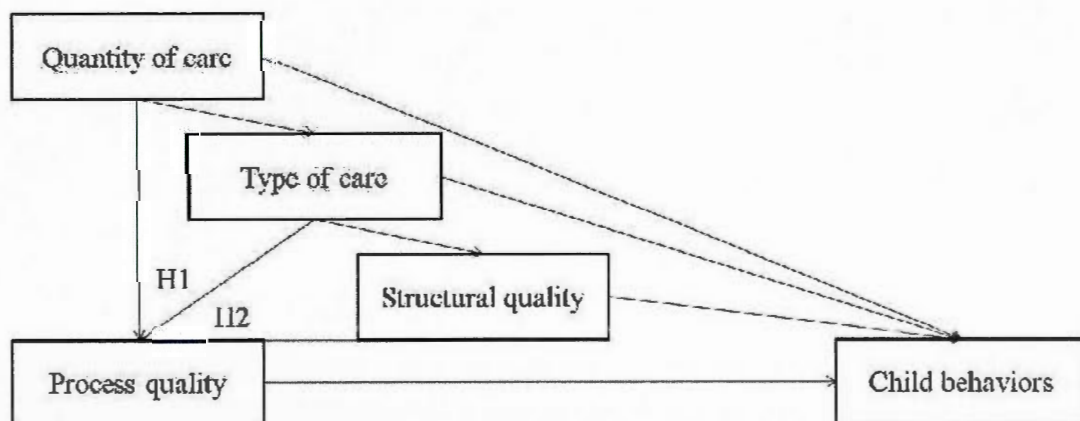


Figure 6.1 Mediation model of childcare mechanisms influencing children's behaviors

Second, the current study also examined the possibility that the link between process quality and children's behaviors may be moderated by quantity, type, and structural quality of care. Confirming a moderation model would allow the identification of quantity, type and structural conditions of care under which some high quality practices within the classroom are supportive of children's behaviors - answering the question "when" or "for whom" childcare attendance influences behaviors (Kraemer et al., 2008). Figure 6.2 shows the moderation model hypotheses. In accordance, the second objective of this study was to explore a moderation model where quantity, type, and structural quality of care interact with process quality to affect children's behaviors. To achieve this objective, two hypotheses were formulated.

H3: The association between features of process quality and children's externalizing and internalizing behaviors is moderated by both quantity and type of care.

H4: The association between features of process quality and children's externalizing and internalizing behaviors is moderated by structural quality.

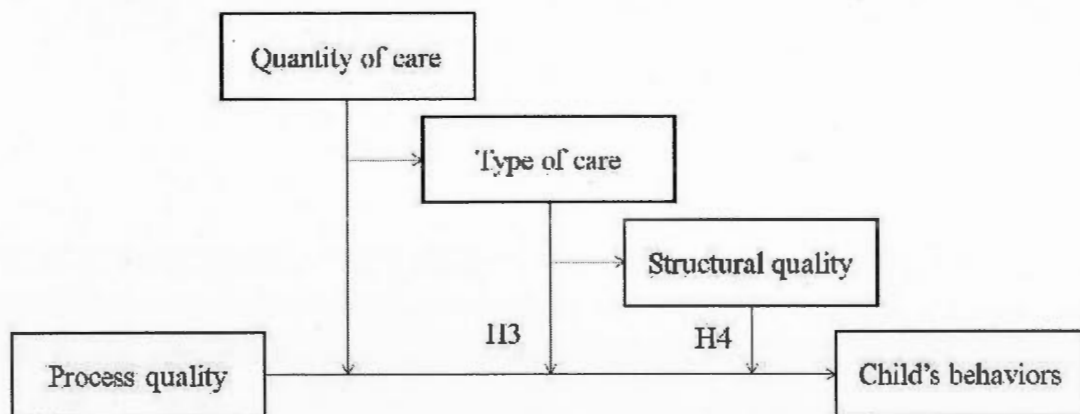


Figure 6.2 Moderation model of childcare mechanisms influencing children's behaviors

Method

Participants

Using data from the *Young children and their living environments* project (for details see Bigras et al., 2010), the current study included 70 children (37 boys, 33 girls) who attended childcare services for more than 15 hours per week from the ages of 5-12 months ($M = 10.68$ months, $SD = 1.77$). They had attended the same center ($N = 45$) or home ($N = 25$) from their first to third year of life. The vast majority of children came from households with two parents (93.3%), who had attained at least a high school diploma (97.8%) and with a household income above Statistics Canada's low income threshold (82.2%) (Statistics Canada, 2011).

Measures

Externalizing and internalizing behaviors. Parents reported the behaviors of their 36-month-old children using the *Child Behavior Checklist 2/3* (Achenbach, 1992). This questionnaire has been found to present appropriate psychometric proprieties (Achenbach, 1992). It consists of 100 statements about children's concrete behaviors used to quantify the manifestation of behaviors with items relating to anxiety, social withdrawal, sleep, somatic complaints, aggression and destruction. Based on the two-month period prior to completing the questionnaire, parents gave a score for their child of 0 (the child never manifested this behavior), 1 (he sometimes did) or 2 (he often did) for each item. Two standardized scores (T-scores) were then calculated : externalizing behaviors (aggression and destruction) and internalizing behaviors (anxiety and withdrawal). A higher score indicates a greater occurrence of externalizing or internalizing behaviors. A standardised T-score of 28-59 is situated in the normal range, 60-63 in the borderline range, and 64-100 in the clinical range.

Quantity and type of care. Parents reported their child's experience in childcare with a questionnaire developed by the researchers containing questions concerning the type of care attended, the stability of the care arrangement, and the child's usual arrival and departure times. From the arrival and departure times indicated, we computed the mean weekly quantity of care.

Process and structural quality. Process quality was observed by trained research assistant with the *Educational Quality Observation Scale*, specifically the Preschool and Home Childcare versions (Bourgon & Lavallée, 2004a, 2004b). These observation scales have been designed to measure quality based on the recommended practices specific to Quebec's educational program for childcare services. Both versions consist of over 100 items, divided into four scales and nine subscales (see Table 6.1).

Each item was scored on a 4-point scale: 1 (inadequate), 2 (minimal), 3 (good) and 4 (very good). The observation period lasted 5 hours (7:45am to 12:45pm). A 20-minute interview with the educator following the observation provided answers to 10 non-observable items. The scale also allow to compiled information on the observation context (child-to-adult ratio). The quality scores of each scale and subscale, in addition to an aggregate global score, were obtained by calculating the mean of all items composing it. A score under 2.5 indicates that a quality feature does not meet the minimal requirements of *Meeting early childhood needs* program. A score between 2.5 and 2.99 indicates that the requirement is minimally met. A score of 3 or more indicates that a requirement is met fully. Both have been found to have acceptable internal consistency (Drouin et al., 2004).

Prior to the observation, the educator completed a self-administered questionnaire (Institut de la statistique du Québec, 2003a, 2003b) that solicited information about

educator's structural variables (e.g., specialized degree in early childhood education, ongoing training).

Table 6.1 Description of scales and subscales of the Échelle d'observation de la qualité éducative, preschool and home versions (Bourgon et Lavallée, 2004a; 2004b)

| Scales and subscales | Description |
|-------------------------------|---|
| 1. Physical setting | Organisation of the space based on the children's needs and interests, allowing them to have direct contact with the materials and promoting their overall development. |
| 1.1 Space | Regulated elements related to the health and safety of children; flexibility and adequacy of the layout and furnishing for the needs and interests of children. |
| 1.2 Material | Equipment and materials available; safety of the materials; diversity and characteristics of the materials to foster different domains of development. |
| 2. Programming | Educator's planning practices and observation practices; daily schedule; activities offered. |
| 2.1 Planning | Adequacy of planning, flexibility of its application and the sources of inspiration utilized. |
| 2.2 Observation | Periods of observation of children, tools used for observation and follow-up on observations. |
| 2.3 Schedule | Sequence of activities during the day; organization of the group based on the children's needs. |
| 2.4 Activities | Opportunity for children to choose their activities and play an active role in the activity they are involved in. |
| 3. Interactions with children | Use of democratic intervention; emphasis on the importance of play in children's learning, on good communication and on positive interpersonal relationships. |
| 3.1 Play value | Educator's ability to observe and support children in their play. |
| 3.2 Intervention | Educator's behaviors or attitudes that promote independence and cooperation among children and support them in their initiatives. |
| 3.3 Communication | Stimulation and support of children's communication skills: verbal/nonverbal, listening, establishing positive relationships; educator intervention during times of difficult behavior. |
| 4. Interactions with parents | Collaboration between educator and parents |
| Global Score | Overall quality of care represented by the mean scores of each item on the scale |

Procedure

First, a telephone screening during recruitment identified the type of care attended (center or home). Additional data were collected when children were 24- and 36-months-old. At 24 months of age, questionnaires were mailed to families (childcare experience) and childcare educators (childcare program's structural variables), followed by direct observations of the quality of the childcare environment. When the children reached the age of 36 months, parents received another questionnaire by mail in order to assess their children's behaviors.

Data analysis

Mediation and moderation hypothesis were tested in regression analysis according to the procedures outlined by Baron and Kenny (1986). To confirm the mediation hypothesis: a) the initial variable must be correlated with the outcome; b) the initial variable must be correlated with the mediator; c) the mediator must affect the outcome and d) the path between the initial variable and the outcome must be zero. In order to confirm the moderation hypothesis: a) childcare variables were entered in the first bloc, b) process quality was entered in the second bloc, c) the interaction of these variables were entered in the last step as the moderation effect. The moderator hypothesis is supported if the last step of the regression analysis is significant.

Each of the process quality features and interaction terms were explored in the analysis one at the time so there were never more than 7 variables in the regression, in order to minimize type I error, maximize statistical power, and prevent colinearity. To compensate for multiple comparisons in each set of regression analyses, we compared the *p*-value obtained to an adjusted *p*-value calculated with the Bonferroni correction. The model with the highest R^2 was compared to the most severe threshold

and so on until the lowest R^2 was compared to the least severe criterion. Only p -values smaller than the corrected threshold were considered significant.

Results

Results are presented in three main sections. The first section presents descriptive statistics. The second section presents the mediation model of childcare mechanisms influencing externalizing and internalizing behaviors of 36-month-old children. The third section presents the moderation model of childcare mechanisms influencing externalizing and internalizing behaviors of 36-month-old children.

Preliminary analysis

Before testing hypothetical models with hierarchical regression analysis, descriptive statistics for quantity, type, structural quality, process quality, and children's behaviors were examined (see Table 6.2) and the correlations between these variables were computed (see Table 6.3).

Table 6.2 Descriptive statistics of the sample

| | Centers (<i>n</i> = 45) | | Homes (<i>n</i> = 25) | | F-test (1,68) | F-Fisher (1,68) |
|-------------------------------|--------------------------|--------------|------------------------|--------------|---------------|-----------------|
| | M (SD) | <i>n</i> (%) | M (SD) | <i>n</i> (%) | | |
| Children's outcome | | | | | | |
| Externalizing behaviors | 47.87 (9.32) | | 48.16 (9.43) | | 0.02 | |
| Internalizing behaviors | 51.73 (9.09) | | 50.92 (9.57) | | 0.12 | |
| Quantity of care | 42.16 (4.51) | | 39.99 (5.56) | | 3.14 | |
| Structural quality | | | | | | |
| Child-to-adult ratio | 6.72 (1.13) | | 5.62 (0.91) | | 15.605** | |
| Ongoing training | | | | | | 0.02 |
| 6h/year or less | | 16 (55.20) | | 12 (57.10) | | |
| More than 6h/year | | 13 (44.60) | | 9 (42.90) | | |
| Educator's specialization | | | | | | 0.66 |
| No specialized degree | | 19 (65.50) | | 16 (76.20) | | |
| Specialized degree | | 10 (34.50) | | 5 (23.80) | | |
| Process quality | | | | | | |
| 1. Physical setting | | | | | | |
| 1.1 Space | 3.22 (.25) | | 2.84 (.31) | | 32.18*** | |
| 1.2 Material | 2.30 (.53) | | 2.31 (.30) | | 0.95 | |
| 2. Programming | | | | | | |
| 2.1 Planning | 2.37 (.63) | | 2.01 (.76) | | 4.47* | |
| 2.2 Observation | 2.56 (.55) | | 2.11 (.43) | | 12.86*** | |
| 2.3 Schedule | 2.99 (.41) | | 2.59 (.45) | | 14.48*** | |
| 2.4 Activities | 2.93 (.43) | | 2.55 (.41) | | 12.67*** | |
| 3. Interactions with children | | | | | | |
| 3.1 Play value | 2.31 (.49) | | 2.01 (.43) | | 6.61* | |
| 3.2 Intervention | 3.04 (.40) | | 2.56 (.40) | | 23.64*** | |
| 3.3 Communication | 3.16 (.37) | | 2.67 (.48) | | 21.71*** | |
| 4. Interactions with parents | 3.18 (.36) | | 3.15 (.33) | | 0.94 | |

Note * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 6.3 Correlations between quantity, type and quality of care and children's externalizing and internalizing behaviors

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|----------------------------|-------|-------|------|--------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Externalizing behaviors | --- | | | | | | | | | | |
| 2. Internalizing behaviors | .62** | --- | | | | | | | | | |
| 3. Quantity | -.02 | .05 | --- | | | | | | | | |
| 4. Type | .02 | -.04 | -.21 | --- | | | | | | | |
| 5. Ratio | -.08 | -.08 | .02 | -.45** | --- | | | | | | |
| 6. Ongoing training | -.17 | .07 | .04 | -.03 | -.20 | --- | | | | | |
| 7. Specialization | -.21 | -.22 | .23 | -.14 | -.03 | .21 | --- | | | | |
| 8. Quality 1.1 | -.02 | .13 | .17 | -.57** | .47** | .05 | .17 | --- | | | |
| 9. Quality 1.2 | .10 | .12 | .17 | -.04 | -.05 | .36** | .17 | .29** | --- | | |
| 10. Quality 2.1 | .14 | .11 | -.02 | -.25* | .29* | .08 | -.10 | .21 | .05 | --- | |
| 11. Quality 2.2 | .38** | .33** | .23 | -.40** | .26* | .03 | .03 | .42** | .32** | .11 | --- |
| 12. Quality 2.3 | -.09 | .04 | .13 | -.42** | .20 | .24 | .07 | .49** | .38** | .05 | .37** |
| 13. Quality 2.4 | -.07 | .05 | .13 | -.40** | .21 | .20 | .09 | .51** | .52** | .17 | .36** |
| 14. Quality 3.1 | .04 | .08 | .06 | -.30* | .15 | .14 | .05 | .39** | .54** | .01 | .40** |
| 15. Quality 3.2 | .00 | .04 | .17 | -.51** | .23 | .20 | .13 | .65** | .55** | .18 | .47** |
| 16. Quality 3.3 | -.11 | -.08 | .17 | -.49** | .30* | .35** | .25 | .58** | .53** | .10 | .37** |
| 17. Quality 4 | .15 | .08 | -.09 | -.04 | .06 | .24 | -.08 | .16 | .48** | .25** | .36** |

(continued)

| | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|----------------------------|-------|-------|-------|-------|------|-----|
| 1. Externalizing behaviors | | | | | | |
| 2. Internalizing behaviors | | | | | | |
| 3. Quantity | | | | | | |
| 4. Type | | | | | | |
| 5. Ratio | | | | | | |
| 6. Ongoing training | | | | | | |
| 7. Specialization | | | | | | |
| 8. Quality 1.1 | | | | | | |
| 9. Quality 1.2 | | | | | | |
| 10. Quality 2.1 | | | | | | |
| 11. Quality 2.2 | | | | | | |
| 12. Quality 2.3 | --- | | | | | |
| 13. Quality 2.4 | .60** | --- | | | | |
| 14. Quality 3.1 | .47** | .78** | --- | | | |
| 15. Quality 3.2 | .61** | .70** | .68** | --- | | |
| 16. Quality 3.3 | .65** | .76** | .74** | .85** | --- | |
| 17. Quality 4 | .22 | .17 | .21 | .36** | .30* | --- |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Regarding child outcomes, children manifested similar normal rates of externalizing and internalizing behaviors in both types of care (mean under 59). The following analysis therefore explored childcare variables associated with children's behaviors as situated on a continuum of normal development - occurring more or less frequently. Concerning quantity of care, children were exposed to similar amount of childcare weekly, regardless of whether they spent their time in centers or in homes. As for structural variables, complete data sets were only available for 50 of the participants. Thus, analyses verifying H2 and H4 included fewer subjects. Nonetheless, centers were found to have significantly higher child-to-adult ratios, while educators in both types of care had similar degrees and participated in similar amounts of ongoing education. In contrast, home programs scored lower with regards to process quality for most subscales, some even barely meeting the minimal requirements of *Meeting Early Childhood Needs* program (mean between 2.50 and 2.99). There was enough variance in scores for all the continuous data to be normally distributed, as the descriptive statistics indicated. However, if the type of care significantly interacted with quantity and quality of care to explain behaviors, post-hoc analyses splitting data by type of care should be conducted.

Mediation

To test hypotheses 1 and 2, regarding whether process quality mediated the relationship between quantity, type and structural quality of care and children' behavioral outcomes using hierarchical regression analysis, Pearson correlations were conducted. The correlations between the initial, mediator, and outcomes variables are provided in Table 3. As shown, quantity of care, type of care, child-to-adult ratio, educator's ongoing training, and educator's degree were not associated with externalizing and internalizing behaviors. Because of the lack of correlation between the initial variables and behavioral outcomes, testing the mediation was not warranted

(Baron & Kenny, 1986); thus, it was neither possible to confirm that features of process quality mediate the association between quantity and type of care and children's externalizing and internalizing behaviors (H1), nor that features of process quality mediate the association between structural quality and children's externalizing and internalizing behaviors (H2).

Moderation

In order to test hypotheses 3 and 4, that is whether the association between process quality and children's behaviors is moderated by quantity and type of care, as well as structural quality, the data were first centered and interaction terms were created.

H3. The association between features of process quality and children's externalizing and internalizing behaviors is moderated by both quantity and type of care.

Quantity and type of childcare were explored as potential moderators in the relationship between features of process quality and children's externalizing and internalizing behaviors, with two series of hierarchical regression analyses entering: a) quantity and type of care; b) feature of process quality; c) two-ways interaction between quantity, type and process quality; d) three-ways interaction between quantity, type and process quality. Table 6.4 shows the results.

Table 6.4 Moderation analysis of quantity and type of care between features of process quality and children's behaviors

| | Externalizing behaviors | | | | Internalizing behaviors | | | | | |
|------------------------|-------------------------|-------|---------|--------------|-------------------------|--------|-------|---------|--------------|---------|
| | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 |
| Bloc 1 | | | | 0.001 | 0.001 | | | | 0.004 | 0.004 |
| Quantity of care | -0.189 | 1.161 | -0.020 | | | 0.403 | 1.148 | 0.044 | | |
| Type of care | 0.211 | 2.406 | 0.011 | | | -0.638 | 2.378 | -0.033 | | |
| Bloc 2 | | | | | | | | | | |
| Quality 1.1 | -0.187 | 1.391 | -0.020 | 0.000 | 0.001 | 1.377 | 1.365 | 0.150 | 0.015 | 0.019 |
| Quality 1.2 | 0.969 | 1.155 | 0.104 | 0.011 | 0.011 | 1.091 | 1.140 | 0.119 | 0.014 | 0.017 |
| Quality 2.1 | 1.384 | 1.172 | 0.149 | 0.021 | 0.021 | 0.978 | 1.165 | 0.106 | 0.011 | 0.014 |
| Quality 2.2 | 4.413 | 1.141 | 0.475 | 0.185** | 0.185** | 3.422 | 1.176 | 0.372 | 0.113** | 0.117** |
| Quality 2.3 | -0.969 | 1.256 | -0.104 | 0.009 | 0.010 | 0.281 | 1.246 | 0.031 | 0.001 | 0.004 |
| Quality 2.4 | -0.651 | 1.244 | -0.070 | 0.004 | 0.005 | 0.311 | 1.232 | 0.034 | 0.001 | 0.005 |
| Quality 3.1 | 0.490 | 1.196 | 0.053 | 0.003 | 0.003 | 0.658 | 1.182 | 0.071 | 0.005 | 0.008 |
| Quality 3.2 | 0.150 | 1.331 | 0.016 | 0.000 | 0.001 | 0.187 | 1.316 | 0.020 | 0.000 | 0.004 |
| Quality 3.3 | -1.301 | 1.307 | -0.140 | 0.015 | 0.015 | -1.285 | 1.292 | -0.140 | 0.015 | 0.018 |
| Quality 4 | 1.358 | 1.137 | 0.146 | 0.021 | 0.022 | 0.767 | 1.133 | 0.083 | 0.007 | 0.011 |
| Bloc 3 | | | | | | | | | | |
| Quality 1.1 | | | | 0.021 | 0.022 | | | | 0.018 | 0.037 |
| Quantity X Quality 1.1 | -0.435 | 1.483 | -0.050 | | | 1.478 | 1.458 | 0.173 | | |
| Type X Quality 1.1 | 1.467 | 2.853 | 0.105 | | | 0.894 | 2.804 | 0.064 | | |
| Quantity X Type | -3.092 | 3.229 | -0.224 | | | 2.858 | 3.173 | 0.209 | | |
| Quality 1.2 | | | | 0.030 | 0.041 | | | | 0.008 | 0.025 |
| Quantity X Quality 1.2 | -1.432 | 1.384 | -0.138 | | | 0.821 | 1.381 | 0.080 | | |
| Type X Quality 1.2 | 0.855 | 3.270 | 0.035 | | | 0.775 | 3.264 | 0.032 | | |
| Quantity X Type | -1.068 | 2.396 | 0.142 | | | 0.705 | 2.392 | 0.051 | | |

(continued)

(continued)

| | Externalizing behaviors | | | | | Internalizing behaviors | | | | |
|------------------------|-------------------------|-------|---------------------|--------------|-------|-------------------------|-------|--------------------|--------------|-------|
| | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 |
| Quality 2.1 | | | | 0.036 | 0.057 | | | | 0.095 | 0.109 |
| Quantity X Quality 2.1 | -0.636 | 1.189 | -0.071 | | | 1.444 | 1.144 | 0.162 | | |
| Type X Quality 2.1 | 2.238 | 2.463 | 0.161 | | | 5.939 | 2.370 | 0.431 ^t | | |
| Quantity X Type | -2.374 | 2.458 | -0.172 | | | 1.877 | 2.365 | 0.137 | | |
| Quality 2.2 | | | | 0.065 | 0.250 | | | | 0.013 | 0.132 |
| Quantity X Quality 2.2 | -2.919 | 1.347 | -0.267 ^t | | | -1.037 | 1.436 | -0.096 | | |
| Type X Quality 2.2 | 2.337 | 2.617 | 0.132 | | | -0.645 | 2.791 | -0.037 | | |
| Quantity X Type | -3.244 | 2.257 | -0.235 | | | 0.686 | 2.407 | 0.050 | | |
| Quality 2.3 | | | | 0.032 | 0.041 | | | | 0.042 | 0.046 |
| Quantity X Quality 2.3 | 1.064 | 1.534 | 0.102 | | | 1.151 | 1.515 | 0.111 | | |
| Type X Quality 2.3 | -1.396 | 2.778 | -0.095 | | | -2.960 | 2.744 | -0.204 | | |
| Quantity X Type | -1.469 | 2.563 | -0.106 | | | 1.392 | 2.532 | 0.102 | | |
| Quality 2.4 | | | | 0.020 | 0.025 | | | | 0.027 | 0.032 |
| Quantity X Quality 2.4 | -0.157 | 1.438 | -0.015 | | | 1.851 | 1.419 | 0.183 | | |
| Type X Quality 2.4 | 1.015 | 2.784 | 0.064 | | | 1.370 | 2.746 | 0.088 | | |
| Quantity X Type | -2.618 | 2.527 | -0.189 | | | 1.571 | 2.493 | 0.115 | | |
| Quality 3.1 | | | | 0.079 | 0.083 | | | | 0.011 | 0.019 |
| Quantity X Quality 3.1 | -2.314 | 1.172 | -0.264 | | | -0.505 | 1.200 | -0.058 | | |
| Type X Quality 3.1 | -3.493 | 2.678 | -0.211 | | | -2.081 | 2.742 | -0.127 | | |
| Quantity X Type | -3.908 | 2.445 | -0.283 | | | 0.151 | 2.504 | 0.011 | | |
| Quality 3.2 | | | | 0.017 | 0.018 | | | | 0.025 | 0.029 |
| Quantity X Quality 3.2 | -0.512 | 1.421 | -0.057 | | | 1.557 | 1.399 | 0.174 | | |
| Type X Quality 3.2 | 0.064 | 2.833 | 0.004 | | | 1.640 | 2.788 | 0.108 | | |
| Quantity X Type | 2.989 | 3.009 | -0.216 | | | 2.410 | 2.962 | 0.176 | | |

(continued)

| | Externalizing behaviors | | | | | Internalizing behaviors | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|-------|---------|--------------------|--------------------|-------------------------|-------|---------|--------------------|--------------------|
| | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 |
| Quality 3.3 | | | | 0.028 | 0.043 | | | | 0.045 | 0.063 |
| Quantity X Quality 3.3 | 0.444 | 1.479 | 0.043 | | | 2.516 | 1.449 | 0.245 | | |
| Type X Quality 3.3 | -1.881 | 2.685 | -0.137 | | | 0.759 | 2.631 | 0.056 | | |
| Quantity X Type | -2.070 | 2.694 | -0.150 | | | 2.434 | 2.640 | 0.178 | | |
| Quality 4 | | | | 0.039 | 0.060 | | | | 0.011 | 0.021 |
| Quantity X Quality 4 | -1.108 | 1.095 | -0.139 | | | 0.799 | 1.106 | 0.101 | | |
| Type X Quality 4 | 1.598 | 2.456 | 0.097 | | | 1.067 | 2.482 | 0.065 | | |
| Quantity X Type | -1.912 | 2.361 | -0.138 | | | 0.310 | 2.386 | 0.023 | | |
| Bloc 4 | | | | | | | | | | |
| Quantity X Type X Quality 1.1 | 3.858 | 3.008 | 0.325 | 0.025 | 0.048 | 3.131 | 2.969 | 0.266 | 0.017 | 0.054 |
| Quantity X Type X Quality 1.2 | 9.630 | 3.015 | 0.451 | 0.135** | 0.176** | 7.809 | 3.093 | 0.369 | 0.091 ^t | 0.118 ^t |
| Quantity X Type X Quality 2.1 | 0.750 | 2.593 | 0.069 | 0.001 | 0.058 | -2.248 | 2.481 | -0.207 | 0.012 | 0.121 |
| Quantity X Type X Quality 2.2 | -0.588 | 2.725 | -0.033 | 0.001 | 0.250 | -2.678 | 2.887 | -0.151 | 0.012 | 0.142 |
| Quantity X Type X Quality 2.3 | 11.022 | 2.771 | 0.701 | 0.005** | 0.236** | 8.720 | 2.859 | 0.560 | 0.124** | 0.170** |
| Quantity X Type X Quality 2.4 | 9.303 | 3.082 | 0.434 | 0.125** | 0.150** | 7.596 | 3.110 | 0.358 | 0.085 ^t | 0.117 ^t |
| Quantity X Type X Quality 3.1 | 5.154 | 2.551 | 0.326 | 0.057 ^t | 0.139 ^t | 2.488 | 2.678 | 0.159 | 0.013 | 0.032 |
| Quantity X Type X Quality 3.2 | 10.014 | 2.569 | 0.774 | 0.193** | 0.211** | 7.407 | 2.660 | 0.578 | 0.108** | 0.137** |
| Quantity X Type X Quality 3.3 | 10.866 | 2.651 | 0.763 | 0.204** | 0.247** | 7.096 | 2.787 | 0.503 | 0.089 ^t | 0.152 ^t |
| Quantity X Type X Quality 4 | 5.663 | 2.214 | 0.402 | 0.090 ^t | 0.150 ^t | 4.979 | 2.265 | 0.357 | 0.071 ^t | 0.092 ^t |

Note: ^t p -value > adjusted p -value with Bonferroni correction, ** p -value < adjusted p -value with Bonferroni correction

The first step of the regression analysis revealed that quantity and type of care did not relate significantly to child externalizing behaviors, $F(2, 67) = 0.021, p = .979$, nor internalizing behaviors, $F(2, 67) = 0.123, p = .885$. The second step revealed that only quality of the observation practices (subscale 2.2) significantly predicted externalizing behaviors, $F(1, 66) = 14.967, p = .000$, as well as internalizing behaviors, $F(1, 66) = 8.472, p = .005$. The third step of the regression analysis revealed that none of the two-way interactions between quantity and type of care and features of process quality significantly predicted child behaviors when considering adjusted p -values. The last step of the regression analysis showed that quantity and type of care moderated the association between externalizing behaviors and the quality of the physical setting (i.e. quality of the material, $F(1, 62) = 10.198, p = .002$), the programming (i.e. quality of the schedule, $F(1, 62) = 15.828, p = .000$; the quality of the activities, $F(1, 62) = 9.114, p = .004$) and the interaction with children (i.e. quality of the educator' interventions, $F(1, 62) = 15.190, p = .000$; quality of the support to communication, $F(1, 62) = 16.797, p = .004$). It also showed that quantity and type of care moderated the association between internalizing behaviors and quality of the programming (i.e. quality of the schedule, $F(1, 62) = 9.304, p = .003$) and the interactions with children (i.e. quality of the educator' interventions, $F(1, 62) = 7.752, p = 0.007$).

To understand the interactions, we further explored by testing for slope differences among those 7 three-ways interactions. Table 6.5 presents the t -value for slope difference in the interaction between quantity of care (+1 standard deviation, mean, -1 standard deviation) and features of process quality across type of care. Figure 6.3 presents the significant interactions predicting externalizing and internalizing behaviors.

Table 6.5 t-value for slope difference in interaction between quantity and quality across type of care on externalizing and internalizing behaviors

| | Externalizing behaviors | | | | | |
|-------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------|
| | Centers ($n=45$) | | | Homes ($n=25$) | | |
| | +1 SD quantity $t(41)$ | Mean quantity $t(41)$ | - 1 SD quantity $t(41)$ | +1 SD quantity $t(21)$ | Mean quantity $t(21)$ | - 1 SD quantity $t(21)$ |
| Quality 1,2 | -1.40 | 0.86 | 2.31* | 1.84 | -0.07 | -1.43 |
| Quality 2,3 | -1.47 | 0.16 | 1.52 | 2.53* | -0.78 | -4.02** |
| Quality 2,4 | -1.62 | -0.53 | 0.67 | 2.11 | -0.32 | -2.27* |
| Quality 3,2 | -2.35* | -0.61 | 1.95 | 1.519 | -0.61 | 1.95 |
| Quality 3,3 | -2.12* | -0.29 | 1.74 | 1.31 | -2.05 | -3.64** |
| | Internalizing behaviors | | | | | |
| | Centers ($N=45$) | | | Homes ($N=25$) | | |
| | +1 SD quantity $t(41)$ | Mean quantity $t(41)$ | - 1 SD quantity $t(41)$ | +1 SD quantity $t(21)$ | Mean quantity $t(21)$ | - 1 SD quantity $t(21)$ |
| Quality 2,3 | -0.25 | 1.29 | 1.83 | 1.76 | -0.63 | -2.92** |
| Quality 3,2 | -0.99 | -0.46 | 0.505 | 2.30* | -0.13 | -1.94 |

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$

For children spending less time in a center-based childcare, material of higher quality is significantly associated with a higher occurrence of externalizing behavior (see Figure 6.3.a). For those spending a greater amount of time in a center-based childcare, increased quality of the educator's intervention style (Figure 6.3.b) and of her support to children's communication (Figure 6.3.c) were significantly associated with a lower occurrence of externalizing behavior.

For children spending less time in a home-based childcare, high quality schedule (Figure 6.3.d), activities (Figure 6.3.e) and support to communication (Figure 6.3.f) were significantly associated with fewer externalizing behavior, while a high quality schedule (Figure 6.3.g) was also significantly related to a lower occurrence of internalizing behaviors. For those spending more time in a home-based childcare, a high quality schedule (Figure 6.3.d) was significantly associated with a higher occurrence of externalizing behavior, while an educator's democratic intervention style (Figure 6.3.h) was significantly linked to more internalizing behavior.

In sum, the hypothesis that quantity and type of care moderate children's externalizing and internalizing behaviors was confirmed for several features of process quality (the material, the schedule, the activities, the intervention style, the communication).

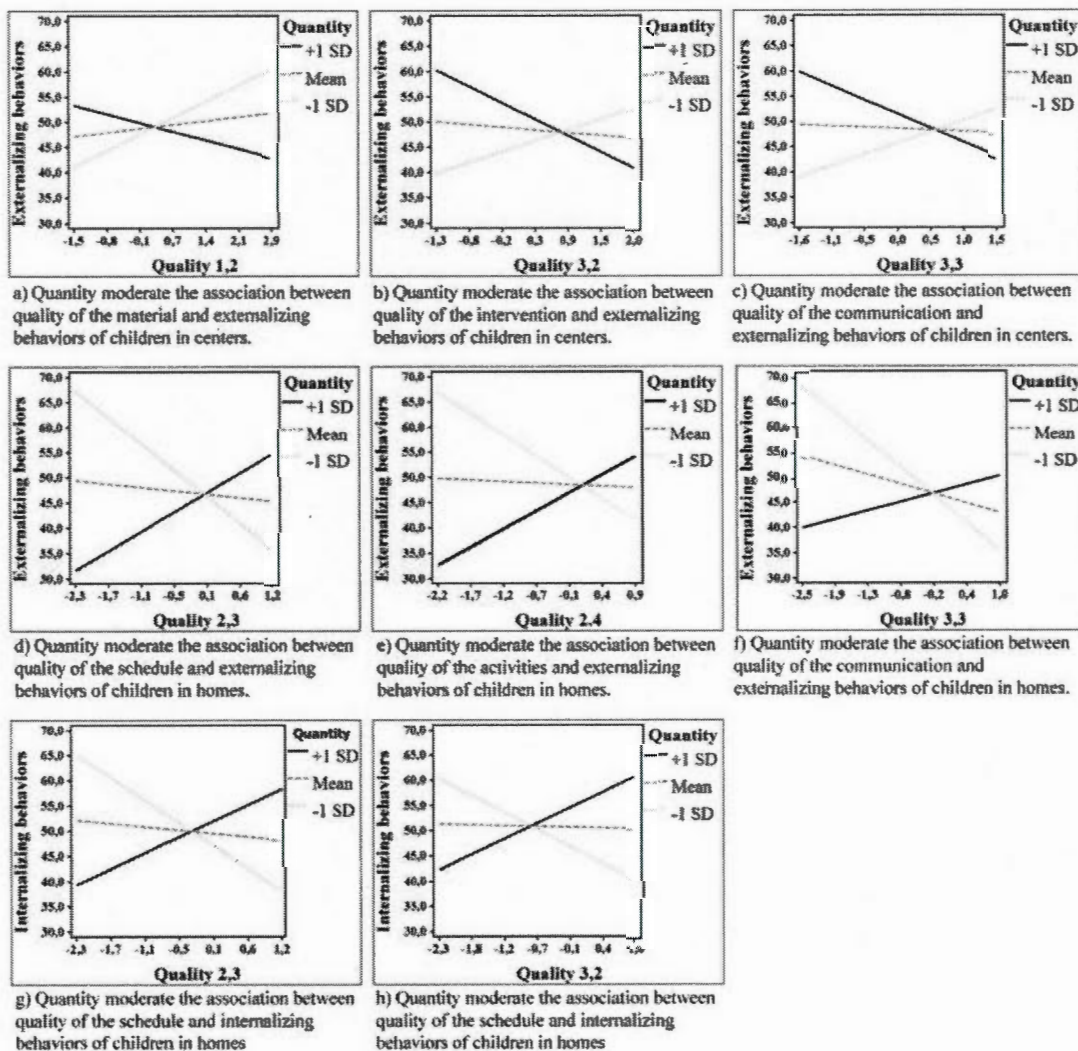


Figure 6.3 Quantity of care moderate the association between quality of the: a) material; b) intervention; c) communication and externalizing behaviors of children in centers; d) schedule; e) activities, f) communication and externalizing behaviors of children in homes; h) schedule; i) intervention and internalizing behaviors of children in homes.

H4: The association between features of process quality and children's externalizing and internalizing behaviors is moderated by structural quality

Child-to-adult ratio, educator's ongoing training and degree in early childhood education were explored as potential moderators in the relationship between features of process quality and children's externalizing and internalizing behaviors with two series of hierarchical regression analyses entering: a) structural variables (child-to-adult ratio, ongoing training hours, specialized degree); b) process quality features; c) two-way interactions between structural variables and process quality. Table 6.6 shows the results of both hierarchical analyses testing the moderation hypothesis regarding structural quality.

The first step of the regression analysis revealed that structural variables did not significantly relate to externalizing behaviors, $F(3, 46) = 1.49, p = .229$, nor to internalizing behaviors, $F(3, 46) = 1.06, p = .479$. The second step revealed that only quality of the observation practices (subscale 2.2) significantly predicted externalizing behaviors, $F(1, 45) = 9.73, p = .003$, as well as internalizing behaviors, $F(1, 45) = 7.70, p = .005$. The last step of the regression analysis revealed that none of the structural variables remained significant moderators of the association between features of process quality and children's behaviors once the corrected thresholds were considered. In sum, the hypothesis that structural quality moderate externalizing and internalizing behaviors could not be confirmed.

Table 6.6 Moderation analysis of structural characteristics between features of process quality and children's behaviors

| | Externalizing behaviors ($n=50$) | | | | | Internalizing behaviors ($n=50$) | | | | |
|--------------------------------|------------------------------------|-------|---------|--------------------|--------------------|------------------------------------|-------|---------|--------------|---------|
| | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 |
| Bloc 1 | | | | 0.089 | 0.089 | | | | 0.065 | 0.065 |
| Group ratio | -1.113 | 1.407 | -0.113 | | | -0.018 | 1.434 | -0.002 | | |
| Ongoing training | -2.244 | 2.798 | -0.117 | | | 1.720 | 2.852 | 0.089 | | |
| Specialization | -4.877 | 2.990 | -0.235 | | | -5.374 | 3.048 | -0.257 | | |
| Bloc 2 | | | | | | | | | | |
| Process Quality 1.1 | 1.064 | 1.477 | 0.118 | 0.010 | 0.099 | 2.570 | 1.465 | 0.284 | 0.060 | 0.124 |
| Process Quality 1.2 | 1.798 | 1.485 | 0.181 | 0.029 | 0.118 | 1.577 | 1.521 | 0.158 | 0.022 | 0.086 |
| Process Quality 2.1 | 2.592 | 1.260 | 0.298 | 0.078 ^t | 0.167 ^t | 2.313 | 1.298 | 0.264 | 0.062 | 0.126 |
| Process Quality 2.2 | 3.968 | 1.272 | 0.419 | 0.162** | 0.251** | 3.668 | 1.322 | 0.385 | 0.137** | 0.201** |
| Process Quality 2.3 | 0.565 | 1.557 | 0.057 | 0.003 | 0.091 | 1.791 | 1.566 | 0.179 | 0.026 | 0.091 |
| Process Quality 2.4 | 1.103 | 1.506 | 0.112 | 0.011 | 0.100 | 1.057 | 1.536 | 0.107 | 0.010 | 0.074 |
| Process Quality 3.1 | 1.396 | 1.367 | 0.149 | 0.021 | 0.109 | 1.001 | 1.402 | 0.107 | 0.010 | 0.075 |
| Process Quality 3.2 | 0.834 | 1.446 | 0.090 | 0.007 | 0.095 | 1.503 | 1.462 | 0.161 | 0.021 | 0.086 |
| Process Quality 3.3 | -0.519 | 1.612 | -0.054 | 0.002 | 0.091 | -0.156 | 1.645 | -0.016 | 0.000 | 0.065 |
| Process Quality 4 | 1.406 | 1.347 | 0.153 | 0.022 | 0.110 | 0.931 | 1.383 | 0.101 | 0.009 | 0.074 |
| Bloc 3 | | | | | | | | | | |
| Quality 1.1 | | | | 0.063 | 0.063 | | | | 0.065 | 0.190 |
| Ratio X Quality 1.1 | 0.664 | 1.415 | 0.070 | | | 1.593 | 1.400 | 0.168 | | |
| Ongoing training X Quality 1.1 | 3.137 | 2.722 | 0.255 | | | 3.167 | 2.694 | 0.256 | | |
| Specialization X Quality 1.1 | -3.754 | 2.783 | -0.255 | | | 0.820 | 2.754 | 0.055 | | |
| Quality 1.2 | | | | 0.093 | 0.211 | | | | 0.082 | 0.168 |
| Ratio X Quality 1.2 | 2.508 | 1.362 | 0.337 | | | 0.475 | 1.407 | 0.063 | | |
| Ongoing training X Quality 1.2 | 5.974 | 3.285 | 0.454 | | | 4.681 | 3.393 | 0.354 | | |
| Specialization X Quality 1.2 | -4.714 | 3.827 | -0.250 | | | 3.025 | 3.953 | 0.160 | | |

(Continued)

| | Externalizing behaviors ($n=50$) | | | | | Internalizing behaviors ($n=50$) | | | | |
|--------------------------------|------------------------------------|-------|--------------------|--------------|-------|------------------------------------|-------|--------------------|--------------|-------|
| | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 |
| Quality 2.1 | | | | 0.018 | 0.185 | | | | 0.065 | 0.191 |
| Ratio X Quality 2.1 | -1.070 | 1.292 | -0.131 | | | -0.843 | 1.296 | -0.103 | | |
| Ongoing training X Quality 2.1 | -0.018 | 2.593 | -0.001 | | | -4.726 | 2.601 | -0.370 | | |
| Specialization X Quality 2.1 | -1.663 | 2.915 | -0.100 | | | -0.957 | 2.923 | -0.057 | | |
| Quality 2.2 | | | | 0.010 | 0.261 | | | | 0.040 | 0.241 |
| Ratio X Quality 2.2 | -0.208 | 1.301 | -0.024 | | | -0.406 | 1.327 | -0.046 | | |
| Ongoing training X Quality 2.2 | 0.339 | 2.753 | 0.025 | | | 1.842 | 2.806 | 0.133 | | |
| Specialization X Quality 2.2 | 1.919 | 2.896 | 0.109 | | | 2.975 | 2.952 | 0.168 | | |
| Quality 2.3 | | | | 0.101 | 0.192 | | | | 0.117 | 0.208 |
| Ratio X Quality 2.3 | 1.404 | 1.430 | 0.154 | | | 2.651 | 1.424 | 0.290 | | |
| Ongoing training X Quality 2.3 | 5.781 | 3.067 | 0.407 | | | 4.144 | 3.055 | 0.290 | | |
| Specialization X Quality 2.3 | -4.658 | 3.525 | -0.251 | | | -4.810 | 3.512 | -0.258 | | |
| Quality 2.4 | | | | 0.053 | 0.153 | | | | 0.032 | 0.106 |
| Ratio X Quality 2.4 | 1.803 | 1.592 | 0.179 | | | 1.266 | 1.645 | 0.125 | | |
| Ongoing training X Quality 2.4 | 4.736 | 3.239 | 0.275 | | | 3.813 | 3.347 | 0.220 | | |
| Specialization X Quality 2.4 | -1.092 | 3.119 | -0.064 | | | -0.654 | 3.223 | -0.038 | | |
| Quality 3.1 | | | | 0.091 | 0.200 | | | | 0.085 | 0.160 |
| Ratio X Quality 3.1 | 2.676 | 1.405 | 0.322 | | | 2.194 | 1.449 | 0.262 | | |
| Ongoing training X Quality 3.1 | 5.069 | 2.911 | 0.385 | | | 5.602 | 3.003 | 0.423 | | |
| Specialization X Quality 3.1 | -2.652 | 3.422 | -0.122 | | | -2.749 | 3.529 | -0.126 | | |
| Quality 3.2 | | | | 0.151 | 0.246 | | | | 0.130 | 0.216 |
| Ratio X Quality 3.2 | 2.149 | 1.357 | 0.243 | | | 2.021 | 1.392 | 0.227 | | |
| Ongoing training X Quality 3.2 | 7.545 | 2.885 | 0.475 ^t | | | 7.583 | 2.960 | 0.475 ^t | | |
| Specialization X Quality 3.2 | -1.540 | 2.850 | -0.087 | | | 0.882 | 2.924 | 0.050 | | |

(Continued)

| Externalizing behaviors ($n=50$) | | | | | Internalizing behaviors ($n=50$) | | | | |
|------------------------------------|--------|---------|---------------------|--------------------|------------------------------------|--------|---------|--------------------|-------|
| B | SE | β | ΔR^2 | R^2 | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 |
| Quality 3.3 | | | | 0.189 ^t | 0.280 ^t | | | | 0.132 |
| Ratio X Quality 3.3 | 3.626 | 1.562 | 0.364 ^t | | | 3.738 | 1.660 | 0.373 ^t | |
| Ongoing training X Quality 3.3 | 6.304 | 2.806 | 0.387 ^t | | | 3.998 | 2.982 | 0.244 | |
| Specialization X Quality 3.3 | -7.078 | 3.370 | -0.339 ^t | | | -5.611 | 3.582 | -0.267 | |
| Quality 4 | | | | 0.028 | 0.139 | | | | 0.100 |
| Ratio X Quality 4 | 0.519 | 1.759 | 0.061 | | | -0.038 | 1.732 | -0.004 | |
| Ongoing training X Quality 4 | 3.410 | 3.700 | 0.218 | | | 3.894 | 3.644 | 0.247 | |
| Specialization X Quality 4 | 1.068 | 3.604 | 0.054 | | | 4.820 | 3.550 | 0.241 | |

Note: ^t p -value > adjusted p -value with Bonferroni correction, ** p -value < adjusted p -value with Bonferroni correction

| Externalizing behaviors ($n=50$) | | | | | Internalizing behaviors ($n=50$) | | | | |
|------------------------------------|--------|---------|---------------------|--------------------|------------------------------------|--------|---------|--------------------|-------|
| B | SE | β | ΔR^2 | R^2 | B | SE | β | ΔR^2 | R^2 |
| Quality 3.3 | | | | 0.189 ^t | 0.280 ^t | | | | 0.132 |
| Ratio X Quality 3.3 | 3.626 | 1.562 | 0.364 ^t | | | 3.738 | 1.660 | 0.373 ^t | |
| Ongoing training X Quality 3.3 | 6.304 | 2.806 | 0.387 ^t | | | 3.998 | 2.982 | 0.244 | |
| Specialization X Quality 3.3 | -7.078 | 3.370 | -0.339 ^t | | | -5.611 | 3.582 | -0.267 | |
| Quality 4 | | | | 0.028 | 0.139 | | | | 0.100 |
| Ratio X Quality 4 | 0.519 | 1.759 | 0.061 | | | -0.038 | 1.732 | -0.004 | |
| Ongoing training X Quality 4 | 3.410 | 3.700 | 0.218 | | | 3.894 | 3.644 | 0.247 | |
| Specialization X Quality 4 | 1.068 | 3.604 | 0.054 | | | 4.820 | 3.550 | 0.241 | |

Note: ^t p -value > adjusted p -value with Bonferroni correction, ** p -value < adjusted p -value with Bonferroni correction

Discussion

This study investigated the interactive effects of quantity, type, structural and process quality of care on children attending Quebec's childcare services' externalizing and internalizing behaviors. The first objective of this study was to explore a mediation model where quantity, type, and structural quality of care would affect children's behaviors through process quality features. The lack of correlation between variables limited the possibility of exploring the mediation model. Therefore, the hypothesis that process quality mediates the relationship between quantity and type (H1) and structural quality (H2), and externalizing and internalizing behaviors could not be tested. The second objective of this study was to explore a moderation model where quantity, type, and structural quality of care interact with process quality, impacting children's behaviors. The moderation effect of quantity and type in H3 was confirmed for the relationship between several process quality features and children's behavior, but the moderation effect of structural quality in the association between process quality feature and children's behaviors hypothesis in H4 could not be confirmed.

The results of this study offer no support to the mediation model, but they appear consistent with the moderation model. The absence of associations between the distal variables, such as quantity of time spent in childcare, type of childcare attended, and structural variables of a given setting, and children's behaviors could result from the context of Quebec's childcare network. The setting of this study differed from studies conducted in areas where the regulation of early childhood education varies. While previous research has suggested potential detrimental direct effects of high quantity (NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2004), center attendance (Datta Gupta & Simonsen, 2010; Loeb et al., 2007), higher child-to-adult ratio and educators with less training (NICHD Early Child Care Research Network, 1999) on children's behavioral outcomes, the childcare settings involved in the current study are non-

profit, publicly subsidized, regulated, and monitored. The decisions taken by the Quebec government regarding opening hours, the type of care offered, the child-to-adult ratio, the educator's initial and ongoing training may have created a ceiling effect, in that minimal contextual conditions necessary to ensure normal behaviors among all children attending childcare may have been in place in all of the settings. Indeed, only process quality, namely the quality of educator's observations practices (feature 2.2. in the EQOS), has been found to have a direct effect on children's behaviors in this study.

While decisions regarding quantity, type, and structural quality of care do not affect children's outcome on their own, they may, however, increase the effect of several features of process quality on children's outcomes, as the confirmation of the moderation model suggests. Thus, instead of specifying "how" or "why" quantity, type, and structural quality of care predicts children's behaviors with a mediation model, this study indicated "when" or "for whom" process quality is more strongly related to children's behaviors with the confirmation of the moderation model. If a study finds a main effect of quantity, type, or structural quality of care on process quality or on children's behaviors, these variables remain difficult to transform, requiring modifying existing, or implementing new regulations. However, identifying conditions under which some high quality practices prevent or reduce behavioral difficulties is useful. These results can help educators individualize some of their practices based on the amount of time children spend in either a center or a home program, which could improve the positive effects of their childcare attendance. These conditions are discussed in the following section.

Quantity and type of care

As predicted based on previous studies (Crockenberg & Leerkes, 2005; McCartney et al., 2010), quantity and type of care interacted to moderate the association between

process quality and children's behavior. This result highlights the relevancy of studying the complex influences of childcare attendance on children's outcomes within an ecological perspective (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Mashburn & Pianta, 2010). By doing so, many features of process quality have been found to relate more strongly to children's behaviors depending on the amount of time spent in center-based or home-based childcare.

When children spent more than 45 hours a week in a center, an educator's high-quality intervention style and her support to communication appeared to reduce the occurrence of externalizing behaviors. However, for children spending less than 35 hours weekly in a center, high-quality materials was associated with externalizing difficulties. When children spent less than 35 hours a week in a home, high-quality schedule, activities, and educator's support to communication appeared to reduce children's externalizing behaviors, while high-quality schedule reduced their internalizing behaviors. Though, for children spending more than 45 hours a week in a home, a high-quality schedule was associated with increased externalizing behaviors, and the educator's high-quality interventions to an increase in internalizing behaviors.

Compare to staying at home with their parents, children attending childcare are exposed to a structured educational setting, to toddlers learning to interact with others who may occasionally display aggressive, destructive, anxious behaviors, to an adult expressing demands in order for the group to function well (Fabes, Hanish, & Martin, 2003; Tout, de Haan, Campbell, & Gunnar, 1998). Young children may then use externalizing and internalizing behaviors as a strategy to respond to those demands (Ahnert & Lamb, 2003). On the one hand, when those demands accumulate for children attending childcare more than 45 hours weekly, center educators' intervention styles that allow children to decide and take initiative, their support of

children's communication skills, emotions expression and interpersonal relationships seem to give children flexibility and equip them with strategies that foster their adaptation to the center, while home educator schedule shifting between group types and activities throughout the day and intervention style that offer children opportunities to choose for themselves may lessen the possibility for older peers to act as model of appropriate behavioral strategies. On the other hand, when those demands are less regular for children attending childcare less than 35 hours weekly, home educators programming of a predictable schedule, flexible activities and support of children's communication skills and emotions expression may offer the best balance between structure and freedom in order to promote children's adaptation to the home, while center educator offering a wide variety of materials may leave less time for children to adapt to it or to take their turn with a given interesting toy which could lead to frustrations. These results underline some supportive effect of high quality practices on the externalizing behaviors of children spending more than 45 hours a week in a center, a result that has been reported before (Hausfather et al., 1997). They also indicate some supportive effect of high quality practices for those spending less than 35 hours weekly in a home which is, to our knowledge, a novel finding.

More generally, these findings stress the importance of the quality of other dimensions of educator practice, in addition to the quality of their interactions with the children. Educators may adapt the practices listed above in order to lessen behavioral difficulties in a given setting. Positive interactions between educators and children, such as when educators react in a flexible manner to children's perspective and take on a democratic intervention style (feature 3.2 in EQOS) and when their practices support children's communicative skills (feature 3.3), appear to lessen troublesome behaviors within childcare. Nonetheless, results indicated that educators also have to consider the variety of the material offer (feature 1.2), pay attention to

the daily schedule (feature 2.3) and organize activities children can choose and play an active role in (feature 2.4), in order to reduce the occurrence of behavioral difficulties. Research has indicated that educators do not feel sufficiently prepared to intervene when children manifest behavioral difficulties more frequently (Hemmeter, Santos, & Ostrosky, 2008). This study provides a first step pointing to precise practices with particular relevance for managing behavioral difficulties in children.

Those practices are commonly emphasized in educational programs (Hohmann et al., 2008; NAEYC, 2009). However, some quality measurement tools widely used in research do not include some of the practices recommended in Quebec's educational program. For example, the Environment Rating Scale Series (Harms et al., 2007, 2009) does not include items regarding the quality of educator's observation practices. The latter has been associated with children's behaviors in the current study. Since Quebec's educational program emphasizes this practice, as well as planning practices and interactions with parents, that are not widely represented in existing measurement tools, it seems important to use an observation scale that is consistent with a given educational program to ensure coherence between the measure of process quality and practices included in its definition from a multidimensional perspective.

Structural quality

Results suggested few associations between structural characteristics and children's behavior, none that remain significant after adjusting the threshold for multiple comparisons. Child-to-adult ratio, educator's ongoing training, and degree are regulated variables in Quebec's childcares. It is possible that unregulated variables on which educators show more variation have a stronger moderating effect on the association between process quality and children's outcomes.

A recent review pointed to a strong association between educators' beliefs of practices that need to be implemented and the practices they adopt, albeit admitting to a lack of empirical knowledge about those related to behavioral difficulties and classroom management (Kwon, 2010). Such knowledge could help understand, for example, the main effect of the quality of educator's observation practices on behaviors, higher quality being associated with increased occurrence of behavioral difficulties. Further research could investigate unregulated variables on which educators vary more widely, such as their beliefs, in order to understand who is observing, how and why they are doing it, and what the obstacles to implementing such practices are. That kind of qualitative knowledge would allow researchers to better understand observation practices and increase their quality that is relatively low.

Conclusion

Even though this study presents innovative results based on Quebec's educational program multidimensional definition of childcare quality, it also has some limitations. First, our sample size was relatively small and children did not manifest externalizing and internalizing scores in either the borderline or clinical range. We have, however, identified specific features of process quality that are associated with normal rates of externalizing and internalizing behaviors in the children who attend - manifested more or less frequently on a continuum of normal development. It must also be noted that, because of its correlational nature, this study can only identify association, not causation. Omitted variables could also explain results obtained in this paper, such as unregulated variables concerning the educator; future studies should take other variables that may interfere with childcare quality into account.

Nonetheless, results indicated that a moderation model seems to be more suitable than a mediation model in explaining the effects of quantity, type, and structural and process quality of care on children's behaviors. Therefore, the results of this study indicate "when" or "for whom" process quality is more strongly related to children's behaviors. In the context of Quebec's regulated non-profit childcare programs, quantity and type of care have been found to moderate the association between several features of process quality and children's behavioral outcomes.

The comprehensive multidimensional exploration of children's educational experiences allowed this study to identify specific practices that educators may adopt in order to support children's externalizing and internalizing behaviors under certain conditions, by finding: 1) a main effect of the quality of observations on children's behaviors across results; 2) that quality of the material, the schedule, the activities, the educator's intervention and support for children's communication have a stronger impact on children's externalizing behaviors depending on the quantity and type of care; 3) and that quality of the schedule and educator's interventions have a stronger impact on children's internalizing behaviors depending on the quantity and type of care. Revealing the specific influence of the quality of educator's observation practices on children's behavioral outcomes, the current study suggests the relevancy of a process quality measurement scale that is coherent with a given educational program.

In the end, all of these results supports the ecological conceptualization of the effect of childcare attendance on children's behaviors. In a context where the government is largely responsible for founding a universal network of educational childcare services that are expected to ensure child socialization, these results are relevant since they concern an important proportion of children attending these setting in an important period of behavioral acquisition and before school entry.

References

- Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, 74(4), 1044-1049. doi: 10.1111/1467-8624.00587
- Baron, R., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M., Cantin, G., . . . Guay, M.-C. (2009). Stress parental, soutien social et comportements de l'enfant, les services de garde peuvent-ils faire une différence pour les familles et leurs enfants? *Enfances, Familles, Générations*, 10. doi: 10.7202/037517ar
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., . . . Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. doi: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Gist, N. F., & Haynes, O. M. (2006). Long-term cumulative effects of childcare on children's mental development and socioemotional adjustment in a non-risk sample: The moderating effects of gender. *Early Child Development and Care*, 176(2), 129-156. doi: 10.1080/0300443042000266286
- Bourgon, L., & Lavallée, C. (2004a). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bourgon, L., & Lavallée, C. (2004b). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en milieu familial*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* Thousand Oaks, CA: Sage publication.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: (Vol. 1: Theoretical Models of Human Development, pp. 993-1028)*. New-York: Wiley.
- Burchinal, M. R., Kainz, K., & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout & T. Halle (Eds.), *Quality Measurement in Early Childhood Setting* (pp. 11-31). Washington, DC: Brooks Publishing.
- Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children : clinical and developmental issues* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Corso, R. M. (2007). Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior. *Gifted Child Today*, 30(3), 51-56.
- Crockenberg, S. C., & Leerkes, E. M. (2005). Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2 1/2 years. *Infant Behavior & Development*, 28(1), 20-35. doi: 10.1016/j.infbeh.2004.07.002
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 373-384. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>,
- Datta Gupta, N., & Simonsen, M. (2010). Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 30-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.10.001>
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E., & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.06.003
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Montréal: Institut de la statistique du Québec.

- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development*, 74(4), 1039-1043. doi: 10.1111/1467-8624.00586
- Frede, E., & Ackerman, D. J. (2007). Preschool curriculum decision-making: Dimensions to consider *Preschool Policy Brief*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Québec: Publications du Québec.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2009). *Infant/Toddler Environment Rating Scale revised (ITERS-R)*. New-York: Teachers College Press.
- Hausfather, A., Toharia, A., LaRoche, C., & Engelsmann, F. (1997). Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(4), 441-448. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01529.x
- Hemmeter, M. L., Santos, R. M., & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal Of Early Intervention*, 30(4), 321-340. doi: 10.1177/1053815108320900
- Hohmann, M., Weikart, D. P., & Epstein, A. S. (2008). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs (3rd ed.)*. Ypsilanti: High/Scope Press
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. Ashfield NSW: Centre for Parenting & Research Service System Development Division NSW Department of Community Services.
- Hyson, M., Whittaker, J. E. V., Zaslow, M., Leong, D. J., Bodrova, E., Hamre, B. K., & Smith, S. (2011). Measuring the quality of environmental support for young children's social and emotional competence. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout & T. Halle (Eds.), (pp. 105-134). Washington, DC: Brooks Publishing.

- Institut de la statistique du Québec. (2003a). *Questionnaire autoadministré destiné à l'éducatrice*. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (2003b). Questionnaire destiné aux responsables de service de garde en milieu familial. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Le Québec chiffres en main. Édition 2013*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Jacob, J. (2009). The socio-emotional effects of non-maternal childcare on children in the USA: a critical review of recent studies. *Early Child Development and Care*, 179(5), 559-570. doi: 10.1080/03004430701292988
- Kraemer, H. C., Kiernan, M., Essex, M., & Kupfer, D. J. (2008). How and Why Criteria Defining Moderators and Mediators Differ Between the Baron & Kenny and MacArthur Approaches. *Health Psychology*, 27(2 suppl), S101-108. doi: 10.1037/0278-6133.27.2(Suppl.).S101.
- Kwon, K. Y. (2010). A review of research on early childhood teacher beliefs and practice. *International Journal of Early Childhood Education*, 16(1), 16-30.
- Lawry, J., Danko, C. D., & Strain, P. S. (2000). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptional Children*, 3(2), 11-19. doi: 10.1177/109625060000300202
- Lemay, L., Bigras, N., & Bouchard, C. (2012). Educational daycare from infancy and externalizing and internalizing behaviors in early childhood: differential effect by children's vulnerability and childcare type. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 55(3rd. International Conference on New Horizons in Education), 115-127.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75(1), 47-65. doi: 10.1111/j.1467-8624.2003.00533.x

- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. In A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund & J. Temple (Eds.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (pp. 243-265). New York, NY: Cambridge University Press.
- Maxwell, L. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245. doi: 10.1177/0013916506289976
- McCartney, K., Burchinal, M. R., Clarke-Stewart, K. A., Bub, K. L., Owen, M. T., & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46(1), 1-17. doi: 10.1037/a0017886
- Ministère de la Famille. (2013). Nombre de services de garde et de places sous permis. État de situation au 28 février 2013. Retrieved 20 avril 2013, from http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf
- NAEYC. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Retrieved June 18th 2012, from www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf
- NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(4), 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89(7), 1072-1077.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure- process - outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206. doi: 10.1111/1467-9280.00438
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 203-230. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.002>

- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R., & Smolkowski, K. (2013). The Child Care Ecology Inventory: A domain-specific measure of home-based child care quality to promote social competence for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 947-959. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.003>
- Statistics Canada. (2011) Low income lines. *Catalogue no 75F0002M-No. 002*. Ottawa.
- Tout, K., de Haan, M., Campbell, E. K., & Gunnar, M. R. (1998). Social behavior correlates of adrenocortical activity in daycare: gender differences and time-of-day effects. *Child Development*, 69(5), 1247-1262. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06209.x
- Trawick-Smith, J. (1992). A descriptive study of spatial arrangement in a family day care home. *Child & Youth Care Forum*, 21(4), 263-276. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00757194>
- Van Beijsterveldt, T. C. E. M., Hudziak, J. J., & Boomsma, D. I. (2005). Short- and Long-Term Effects of Child Care on Problem Behaviors in a Dutch Sample of Twins. *Twin Research and Human Genetics*, 8(3), 250-258. doi: <http://dx.doi.org/10.1375/twin.8.3.250>
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Journal of Developmental Psychology*, 50(3), 387-414. doi: 10.1353/mpq.2004.0027
- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Lekhal, R., & Toppelberg, C. O. (2013). Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in Norway. *Child Development*, n/a-n/a. doi: 10.1111/cdev.12040

CHAPITRE VII

DISCUSSION GÉNÉRALE

Ce chapitre présente des éléments de discussion concernant les résultats qui ressortent des trois articles de cette thèse. Une première section décrit globalement l'ensemble des résultats obtenus. Une seconde partie traite de leur pertinence sociale et scientifique en soulignant les retombées pour les milieux de la recherche, de la pratique et de la politique. La dernière partie souligne les limites rencontrées, ainsi que les pistes de recherche futures qui permettraient d'aller plus loin dans l'étude de la relation entre la fréquentation d'un service de garde initiée tôt dans la vie et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants au cours de la petite enfance.

La présente recherche a porté sur la relation entre la fréquentation du contexte des services de garde éducatifs depuis la première année de vie de l'enfant et sa manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance. Plus particulièrement, les trois études de cette thèse se sont penchées sur des facteurs retrouvés dans le modèle écosystémique susceptibles de moduler cette relation. Notamment, la première étude a examiné si la trajectoire comportementale des enfants entre 24 et 48 mois était modulée par leur mode de garde et les facteurs de risque socioéconomiques de leur famille. La seconde étude s'est intéressée à deux caractéristiques de l'enfant (son genre et son tempérament) reconnues pour moduler l'influence de la qualité des processus sur ses comportements à 24 mois. La troisième

étude a examiné l'influence de la quantité, du type et de la qualité de l'expérience en service de garde sur les comportements des enfants à 36 mois. L'ensemble des résultats obtenus présentés dans ce chapitre pointe en direction de facteurs à considérer afin d'assurer que les services de garde puissent prévenir ou atténuer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants au cours d'une période particulièrement faste de développement de comportements appropriés, et avant l'entrée à l'école.

7.1 Synthèse des résultats

La synthèse des résultats est divisée en quatre parties. La première aborde globalement la relation entre la fréquentation d'un service de garde initiée tôt dans la vie de l'enfant et ses manifestations de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance afin de répondre à la première question de recherche posée en début de thèse. Les trois sections suivantes s'attardent aux facteurs qui modulent la relation entre la fréquentation d'un service de garde initiée tôt dans la vie et les manifestations de comportements extériorisés et intériorisés des jeunes enfants et au cours de la petite enfance. Plus précisément, trois catégories de facteurs explorées dans les analyses sont respectivement incluses dans ces sections: les facteurs de la famille, les facteurs de l'enfant et les facteurs de l'expérience en service de garde.

7.1.1 Premier constat: les enfants de 24, 36 et 48 mois fréquentant un service de garde manifestent des comportements extériorisés et intériorisés situés dans la normale

Les trois articles présentés dans cette thèse font ressortir un constat général. D'un point de vue descriptif, les enfants qui fréquentent les services de garde éducatifs depuis leur première année de vie manifestent globalement, à 24, 36 et 48 mois, des taux de comportements extériorisés et intériorisés situés dans la zone dite normale de

l'instrument de mesure utilisé. Ces résultats apparaissent intéressants, puisque les enfants de notre échantillon se retrouvant en service de garde éducatif ne semblent pas être plus à risque de manifester des difficultés comportementales, alors qu'il s'agit d'une préoccupation soulevée par certaines études internationales (Côté, et al., 2008; Hickman, 2006; Loeb, et al., 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a; NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Van Beijsterveldt, et al., 2005). Les présents résultats apparaissent plutôt suggérer, qu'au service de garde, les enfants qui y vivent leur première expérience en contexte éducatif de groupe semblent effectivement manifester en général peu fréquemment ou intensément des comportements extériorisés et intériorisés.

7.1.2 Deuxième constat: Entre 24 et 48 mois, l'expérience en service de garde est associée aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants de familles présentant des facteurs de risque socioéconomiques (objectif 1)

Les résultats sous-tendent que l'influence de la fréquentation d'un service de garde serait plus marquée en fonction des facteurs de risque socioéconomiques de la famille. En effet, la première étude de cette thèse indique que les scores de comportements extériorisés et intériorisés des enfants de milieux socioéconomiques non vulnérables sont les mêmes, peu importe s'ils ont fréquenté un service de garde ou sont demeurés à la maison avec un parent, et ce, de leur première année de vie jusqu'à l'année précédant l'entrée à l'école. Ces résultats suggèrent que les expériences procurées aux enfants de milieux non vulnérables en services de garde et à la maison sont autant de nature à favoriser une plus faible manifestation de comportements extériorisés et intériorisés.

Cependant, pour les enfants de milieux vulnérables, la fréquentation d'un service de garde est associée à une diminution significative des scores de comportements

extériorisés et intériorisés entre les âges de 24 et 48 mois, ces derniers étant toutefois initialement plus élevés. Inversement, ceux demeurant à la maison montrent une augmentation significative des scores de comportements extériorisés et intériorisés aux mêmes moments de mesure. De nombreuses pistes explicatives pourraient être abordées afin de mieux comprendre ces résultats.

Notamment, ces résultats pourraient signifier que les enfants de milieux vulnérables se voient offrir des expériences éducatives différentes au service de garde pouvant contribuer à réduire la manifestation de comportements extériorisés au cours de la petite enfance. Il n'est cependant pas impossible que ces expériences puissent initialement comporter leur lot de défis comme pourraient le suggérer les comportements intériorisés manifestés à 24 mois. Au service de garde, l'enfant doit interagir avec plus de pairs, partager avec eux, suivre un horaire, respecter les consignes, etc., ce qui pourrait avoir contribué à la manifestation plus fréquente de comportements intériorisés des enfants de milieux vulnérables de 24 mois en service de garde notée dans résultats de cette thèse. Des résultats similaires ont d'ailleurs été rapportés par une vaste recherche américaine soulignant plus de problèmes de comportement chez les enfants qui fréquentent les services de garde à 24 mois, différence qui disparaissait néanmoins un an plus tard (NICHD Early Child Care Research Network, 1998).

Les auteurs proposaient deux hypothèses explicatives. La première, il serait possible que les problèmes de comportement associés à la fréquentation d'un service de garde s'amenuiseraient progressivement alors que l'enfant s'adapterait de mieux en mieux à ce contexte. La seconde, il ne serait pas exclu que les problèmes de comportement se manifesteraient chez certains enfants alors qu'ils devraient composer avec des transitions. Les deux hypothèses illustrent que pour le jeune enfant qui ne maîtrise pas encore toutes les habiletés requises pour bien interagir avec les autres, il est

possible d'éprouver du stress lorsqu'il doit gérer des interactions avec ses pairs à maintes reprises au cours de la journée (Ahnert et Lamb, 2003; Fabes, et al., 2003; Morrissey, 2010; Watamura, Donzella, Alwin, et Gunnar, 2003). L'enfant pourrait alors y réagir en se retirant, en pleurnichant ou en cherchant excessivement des contacts auprès de l'adulte. Soutenu par une éducatrice qui intervient sensiblement et chaleureusement, il arriverait progressivement à mieux s'intégrer en contexte éducatif (Kryzer, et al., 2007). Les problèmes de comportement associés à la fréquentation d'un service de garde ou à une transition s'amenuiseraient alors. Les résultats de cette thèse pourraient en partie appuyer ces hypothèses puisque, l'année précédant l'entrée en maternelle, les taux de comportements extériorisés et intériorisés manifestés par les enfants de milieux vulnérables fréquentant un service de garde ne se distinguent plus de ceux des pairs du même âge.

Il pourrait par ailleurs être intéressant pour les enfants de vivre la transition entre la famille et un contexte éducatif pour la première fois au cours de la petite enfance, d'avoir le temps de s'adapter aux défis de la vie en contexte de groupe soutenu par un adulte sensible et chaleureux. Pour l'enfant vivant cette transition et ces défis pour la première fois lors de son entrée à l'école, le contexte et les attentes des adultes pourraient être plus demandants. Des recherches ont indiqué que les enseignantes s'attendent à ce que les enfants aient développé des comportements sociaux appropriés au cours de la petite enfance, ce qui leur permet de s'adapter au groupe afin de répondre aux exigences sociales et scolaires lorsqu'ils entrent en maternelle (Bierman, et al., 2009; S. Campbell et von Stauffenberg, 2007; Hemmeter, et al., 2006). Par conséquent, la manifestation plus fréquente de comportements extériorisés et intériorisés pourrait alors entraver la réussite éducative de ces enfants.

Selon ces interprétations, il pourrait ainsi s'avérer pertinent pour les enfants de milieux vulnérables d'expérimenter, avant l'entrée à l'école, un contexte éducatif de

groupe comme celui du service de garde. Cela dit, il ne s'agit que d'hypothèses, puisque la présente recherche n'a pas mesuré les comportements des enfants au-delà de l'âge de 48 mois. De plus, les variables considérées dans cette étude, soit l'interaction entre le mode de garde expérimenté et les facteurs de risque socioéconomiques des familles, sont de l'ordre du contexte dans une perspective écosystémique. Par conséquent, les hypothèses émises dans les paragraphes précédents, relevant des processus (p.ex. le soutien prodigué par l'éducatrice, les attentes des enseignantes), n'ont pas été mesurées et restent donc à vérifier. Cette exploration des processus s'avère d'autant plus pertinente que nous avons peu de connaissances à ce jour sur la nature des expériences offertes dans les services de garde éducatifs qui permettent de prévenir ou diminuer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés. Par contre, l'analyse des données quant aux processus influençant la manifestation de difficultés comportementales des enfants de milieux vulnérables n'a pas été poussée plus loin dans cette étude en raison de la petite taille de l'échantillon. Ainsi, il apparaît surtout pertinent d'explorer l'influence des services de garde éducatifs régis sans but lucratif avec un échantillon plus grand et plus représentatif de la population.

7.1.3 Troisième constat: Pour les comportements à 24 mois, la qualité de la structuration des activités compte pour tous les enfants, mais une attention doit être portée à la qualité des interactions offerte aux filles et aux enfants présentant un tempérament difficile (objectif 2)

En entrant au service de garde, les enfants vivent plusieurs expériences nouvelles associées à cette fréquentation (p.ex. la séparation des parents, des contacts plus fréquents avec d'autres enfants, le roulement des activités, une attention moindre de l'adulte, des consignes à suivre, etc.) (Crockenberg et Leerkes, 2005; Fabes, et al., 2003; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a; Watamura, et al., 2003). Ces situations peuvent être

stressantes pour certains enfants plus sensibles, ce qui pourrait alors s'exprimer par la manifestation plus fréquente et intense de comportements extériorisés et intériorisés (Ahnert et Lamb, 2003; Crockenberg et Leerkes, 2005; Geoffroy, Cote, Parent, et Seguin, 2006; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2003a). Les éducatrices à l'affût des différences interindividuelles entre les jeunes enfants pourraient alors modifier certaines pratiques éducatives, de manière à favoriser l'adaptation des enfants plus sensibles. À ce sujet, le second article de cette thèse a fait ressortir que la qualité des interactions vécues entre l'éducatrice et les enfants à 18 mois est particulièrement importante dans la manifestation de comportements extériorisés des filles et des enfants présentant un tempérament difficile à 24 mois. Par contre, la qualité de la structuration des activités à 18 mois est associée à la manifestation de comportements intériorisés à 24 mois, peu importe les caractéristiques des enfants.

Les comportements intériorisés passent plus souvent inaperçus en raison du fait qu'ils entravent moins le fonctionnement du groupe (Merrell, Blade, Lund, et Kempf, 2003). Les résultats font ressortir que la qualité de la structuration des activités inclut des pratiques potentiellement influentes pour encadrer leur manifestation. Ainsi, pour bien soutenir les enfants qui manifestent plus fréquemment des comportements intériorisés, le fait de passer par l'étape préliminaire qui consiste à observer les enfants, à planifier l'horaire et les activités en fonction de leurs besoins apparaît jouer un rôle (sous-dimensions de la qualité de la structuration des activités). Cependant, plus la qualité de la structuration est élevée, plus les enfants manifestent de comportements intériorisés. Ce résultat, contraire aux attentes fondées sur de nombreux résultats empiriques, peut sous-tendre, dans une perspective écosystémique, que d'autres variables non prises en compte dans cette étude puissent intervenir dans cette relation, de manière à en changer la direction. Il souligne l'importance d'approfondir les pratiques impliquées dans la mesure de la qualité de la

structuration des activités, en lien avec d'autres variables potentiellement confondantes (p.ex. la compréhension et la perception qu'ont les éducatrices de ces pratiques), afin d'en arriver à comprendre la relation observée dans cette étude et soutenir les comportements de l'enfant.

Lorsque l'environnement est organisé, plusieurs enfants s'adapteront sans difficulté au contexte éducatif du service de garde, peu importe la valorisation faite de leur jeu, le style d'intervention de l'éducatrice et le soutien apporté à leur communication (sous-dimensions incluses dans la qualité des interactions). C'est d'ailleurs ce que peut suggérer l'absence de relation notée entre cette dimension de la qualité et les comportements des enfants. D'autres enfants apparaissent plus sensibles aux interactions qu'ils y vivent et manifesteront des comportements extériorisés lorsque ces interactions sont de faible qualité. Selon les résultats de cette thèse, cela semble notamment le cas des filles et des enfants qui présentent un tempérament difficile.

L'importance de la qualité des interactions entre l'adulte et les enfants pour leur adaptation au service de garde est aussi soulignée dans les écrits (Kryzer, et al., 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2006). Les éducatrices doivent particulièrement prêter attention aux interactions qu'elles entretiennent avec les enfants présentant un tempérament difficile, car la qualité de ses interactions est associée à leurs difficultés comportementales (Crockenberg et Leerkes, 2005; Pluess et Belsky, 2009; Wachs, et al., 2004). Les résultats de cette thèse vont donc dans le même sens que les connaissances actuelles.

Cependant, alors que la plupart des recherches note la manifestation plus fréquente de comportements extériorisés chez les garçons (Baillargeon, Zoccolillo, et al., 2007; Bornstein, et al., 2006; Miner et Clarke-Stewart, 2008), les résultats obtenus pointent plutôt en direction de la sensibilité des filles aux interactions vécues en contexte

éducatif. Il faut d'abord noter que les comportements des enfants ont été mesurés à l'âge de 24 mois, ce qui peut être trop tôt pour observer des différences de genre dans la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés. Else-Quest et ses collaborateurs (2006) suggèrent que l'exposition cumulée aux pratiques de socialisation et aux interactions sociales expliquent, au fil du temps, l'apparition de différences entre les comportements et le tempérament des garçons et des filles. Ils appuient cette proposition par le fait que des différences plus importantes entre les comportements sont observées chez les enfants plus âgés. Par exemple, certaines recherches rapportent une différence entre les comportements des garçons et des filles d'âge préscolaire plus spécifiquement (Gunnar, et al., 2010; Sundell, 2000). Allant dans le sens d'un effet cumulé des interactions sociales sur les difficultés comportementales, une recherche menée auprès d'enfants du primaire suggère une hypothèse supplémentaire. L'étude de Zakriski et ses collègues (2005) indique que les filles manifestent plus de comportements extériorisés lorsque les interactions qu'elles entretiennent avec l'adulte sont de faible qualité, alors que chez les garçons, c'est la faible qualité des interactions avec leurs pairs qui est associée à la manifestation plus fréquente de comportements extériorisés.

Pour confirmer ces deux hypothèses, des travaux futurs devraient continuer à mesurer les comportements extériorisés et intériorisés des enfants afin de prendre en compte l'effet cumulé des expériences offertes aux enfants en service de garde. Cette importance du cumul de l'expérience est également cohérente avec la perspective écosystémique. De plus, les expériences vécues par l'enfant au service de garde devraient être approfondies afin de cibler les pratiques éducatives pour lesquelles la qualité importe davantage (p.ex. les interactions avec l'adulte, les interactions avec les paires, etc.), afin d'expliquer les comportements manifestés par l'enfant. Les quatre dimensions des *Échelles d'observation de la qualité éducative* (Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b, 2004c) prises en considération sont encore plutôt globales et aussi

axées sur l'éducatrice. Ainsi, bien que l'instrument de mesure ait l'avantage de correspondre au programme éducatif en vigueur, son angle ne permet pas de distinguer les sources d'influence des interactions vécues par les enfants au sein de leur service de garde selon, par exemple, soit de l'éducatrice ou des pairs. Cet ajout aux échelles, sinon l'utilisation d'une méthode mixte de recherche approfondissant les situations naturelles vécues au service de garde, complèterait les instruments quantitatifs, permettant ainsi d'examiner l'importance du rôle des pairs dans les comportements des enfants.

7.1.4 Quatrième constat: Pour les comportements à 36 mois, l'influence de nombreuses sous-dimensions de la qualité des processus est modérée par la quantité et le type de l'expérience de garde, mais la qualité des pratiques d'observation exerce quant à elle une influence directe (objectif 3)

En poursuivant la fréquentation de son service de garde, l'enfant cumule une plus grande durée d'exposition aux expériences qui lui sont régulièrement offertes depuis sa première année de vie, ce qui devrait accroître leur influence sur ses comportements. D'ailleurs, la qualité de la structuration des activités, plus précisément la qualité des pratiques d'observation de l'éducatrice, demeure associée aux comportements de l'enfant à 36 mois. Lorsque la qualité des pratiques d'observation est élevée, les enfants manifestent plus de difficultés comportementales. Ce résultat plutôt surprenant réitère le constat fait dans l'étude précédente quant à l'importance d'approfondir la manière dont ces pratiques d'observation sont comprises et utilisées, ainsi que les variables qui y sont liées, afin d'améliorer le soutien apporté aux enfants manifestant des comportements extériorisés et intériorisés. Cela dit, dans une perspective écosystémique, ce résultat appuie donc la proposition situant la qualité des pratiques mises en place dans un service de garde comme une influence directe de cette expérience sur les comportements manifestés par les enfants.

Cette perspective théorique implique aussi que diverses caractéristiques du service de garde même sont de nature à interférer avec la qualité des processus offerte à l'enfant. Il faut se rappeler qu'en comparaison aux enfants qui demeurent à la maison, ceux qui fréquentent un service de garde se retrouvent dans un contexte éducatif structuré, sous la responsabilité d'un nouvel adulte qui exprime des demandes pour assurer le bon fonctionnement du groupe, avec des pairs qui peuvent parfois manifester des comportements agressifs, anxieux, etc. (Fabes, et al., 2003; Tout, et al., 1998). Sous certaines conditions de fréquentation, le jeune enfant peut alors afficher des comportements extériorisés ou intériorisés pour réagir à ces demandes (Ahnert et Lamb, 2003). La question qui se pose alors est : quelles sont ces conditions sous lesquelles l'adulte doit moduler certaines pratiques qu'il adopte afin de prévenir ou diminuer la manifestation de comportements extériorisés ou intériorisés?

La troisième étude a fait ressortir que l'étude des interactions entre la quantité, le type et la qualité de l'expérience en service de garde permettait de mieux comprendre ces conditions en confirmant un modèle de modération. Lorsque les enfants passent peu de temps en service de garde de type installation, la qualité élevée du matériel exacerbe les comportements extériorisés, alors que la qualité élevée du style d'intervention de l'éducatrice et de son soutien à la communication est associée à moins de comportements extériorisés. Ce résultat concernant les effets positifs d'une grande quantité de temps passé en installation de qualité globale élevée a été rapporté antérieurement (Hausfather, et al., 1997).

Résultat cependant nouveau, lorsque les enfants passent une petite quantité de temps en service de garde de type milieu familial, la qualité élevée de l'horaire, des activités et du soutien de l'éducatrice à la communication a été associée à la manifestation moindre de comportements extériorisés, alors que la qualité élevée de l'horaire a été reliée à la manifestation moindre de comportements intériorisés. Toutefois, lorsque

les enfants passent une grande quantité de temps dans un milieu familial, la qualité élevée de l'horaire a été associée à plus de comportements extériorisés, alors que la qualité élevée de l'intervention de l'éducatrice l'a été à ceux intériorisés. À notre connaissance, ces résultats concernant les services de garde en milieu familial sont novateurs et suggèrent que les pratiques de qualité élevée protègent plutôt des effets négatifs possibles d'une petite quantité de temps passé en milieu familial.

Tenir compte de la quantité et du type de l'expérience en service de garde permet ainsi de comprendre "quand" et "pour qui" la qualité des processus est associée à des bénéfices comportementaux chez les enfants. Une telle identification de ces variables qui préviennent ou réduisent la manifestation de comportements extériorisés ou intériorisés donne des pistes précises quant aux pratiques éducatives à adapter auprès de certains enfants pour que l'expérience en service de garde influe positivement sur leurs trajectoires comportementales. Ce faisant, ces résultats offrent certains éléments de réponses pour l'intervention éducative. En outre, il apparaît que pour l'enfant passant de longues heures aux services de garde ce sont les pratiques offrant une flexibilité qui jouent un rôle, alors que pour l'enfant y passant moins de temps ce sont celles relevant davantage de l'encadrement.

Enfin, les résultats obtenus indiquent que la qualité structurelle modère peu l'association entre la qualité des processus et les comportements des enfants. Étant donné que cette recherche est effectuée dans un contexte de services de garde régis, il est probable que l'influence des variables structurelles ressorte peu en raison d'une faible variabilité. Il serait cependant possible que des variables non régies des éducatrices pouvant fluctuer davantage s'avèrent modérer plus fortement l'association entre la qualité des processus et les comportements des enfants. Par exemple, il semble exister un lien très fort entre les représentations des éducatrices et la qualité des pratiques qu'elles mettent en place (Kwon, 2010; McMullen et al., 2006;

McMullen et al., 2005; Stipek et Byler, 1997; Wishard, Shivers, Howes, et Ritchie, 2003), mais un vide perdure quant à leurs représentations et pratiques à l'égard des difficultés comportementales des enfants et de la gestion de groupe (Kwon, 2010).

Les prochains travaux devraient donc se pencher sur les variables de l'éducatrice qui ne sont pas réglementées, telles que ses représentations et pratiques à l'égard des difficultés comportementales et de la gestion de groupe. En plus de montrer une variabilité possiblement plus grande que les variables de la qualité structurelle habituellement mesurées (rapport, formation initiale, formation continue), une mesure des représentations pourrait permettre de faire le pont entre la qualité des pratiques d'observation plus élevée des éducatrices et la manifestation plus fréquente de comportements extériorisés en intériorisés des enfants. De telles connaissances scientifiques issues de méthodes qualitatives ou mixtes permettraient de mieux soutenir les éducatrices dans l'implantation de pratiques favorables au développement des comportements appropriés des enfants.

7.2 Pertinence sociale et scientifique de la présente recherche doctorale

Les chercheurs s'interrogent depuis de nombreuses années à savoir si la fréquentation d'un service de garde diminue ou exacerbe la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés chez l'enfant. Les résultats de la présente thèse semblent tomber à point et indiquer que cette expérience n'apparaît pas néfaste pour la trajectoire comportementale des enfants. En effet, les scores de comportements extériorisés et intériorisés des enfants issus des échantillons de cette recherche doctorale se sont maintenus dans la zone dite normale sur l'instrument de mesure utilisé, tant à l'âge de 24 mois, qu'à 36 mois, qu'à 48 mois.

Au-delà de cette question, peu de connaissances de connaissances étaient disponibles à ce jour concernant l'influence de la qualité des expériences vécues dans ce premier contexte éducatif fréquenté par les enfants qui son associées à la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés. En raison du fait que les recherches antérieures ont largement exploré la qualité des processus de façon globale ou encore ciblée sur la qualité des interactions éducatrice-enfants, la compréhension des mécanismes d'influence de la fréquentation d'un service de garde sur les comportements des enfants demeurerait incomplète. Il semblait donc pertinent, dans le cadre de cette thèse, de documenter les divers facteurs associés aux comportements extériorisés et intériorisés manifestés par les enfants sur le continuum de la normalité.

Dans un premier temps, l'originalité de cette recherche réside dans le fait d'avoir ciblé les services de garde régis sans but lucratif fréquentés par une majorité d'enfants dans le contexte étudié et présentant généralement un avantage au plan de la qualité de leur service. Ainsi, les résultats ont notamment suggéré le rôle qu'ils peuvent jouer afin de soutenir la prévention et la diminution de comportements extériorisés et intériorisés des enfants avant leur entrée à l'école. En effet, les enfants de milieux plus vulnérables ayant fréquenté un service de garde tendent à manifester moins fréquemment ou intensément des comportements extériorisés et, dans une moindre mesure, intériorisés. Cela pourrait donc accroître leur disposition à répondre aux exigences sociales et scolaires des contextes éducatifs de groupe et favorise leur réussite éducative. D'autres études effectuées avec de plus grands échantillons et se poursuivant suite à l'entrée à l'école sont toutefois nécessaires sur la question.

Dans un second temps, la qualité de l'expérience en service de garde éducatif a été articulée en plusieurs dimensions, ce qui est cohérent avec la définition multidimensionnelle de la qualité tenant compte des spécificités locales du contexte étudié. Dans cette perspective, les résultats font ressortir une dimension de la qualité

éducative qui importe aux âges de 24 et 36 mois, pour tous les enfants et dans tous les milieux, soit la qualité de la structuration des activités. En particulier, la qualité des pratiques d'observation adoptées par l'éducatrice apparaît importante tant pour les comportements extériorisés qu'intériorisés. D'autres dimensions de la qualité des processus s'avèrent quant à elles plus ou moins influentes selon des caractéristiques de la personne, du contexte ou du temps. Ainsi, le genre et le tempérament de l'enfant interagissent avec la qualité des interactions éducatrice-enfants pour expliquer les comportements à 24 mois, alors que la quantité et le type de l'expérience en service de garde interagissent avec la qualité de la structuration des lieux (c.-à-d. le matériel), la qualité de la structuration des activités (c.-à-d. l'horaire et les activités) et la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants (c.-à-d. son style d'intervention et le soutien apporté à la communication de l'enfant) pour expliquer les comportements des enfants à 36 mois.

Ces pratiques sont-elles les seules importantes pour soutenir les comportements des enfants? Sûrement pas! Toutefois, puisque des recherches rapportent que les éducatrices ne se sentent pas suffisamment outillées pour intervenir auprès d'enfants qui manifestent des difficultés comportementales plus souvent ou intensément que les autres (Hemmeter, 2007; Hemmeter, et al., 2008), ces résultats offrent des éléments de réponses pour l'intervention éducative en services de garde. Ainsi, les résultats de cette thèse font ressortir certaines pratiques qui pourraient être réinvesties à cet égard, notamment la qualité des pratiques d'observation qui a été associée aux comportements des tous les enfants peu importe leurs caractéristiques personnelles et peu importe le type, la quantité et la qualité structurelle de leur expérience en service de garde. Puis, auprès de certains enfants en particulier, le personnel éducateur doit individualiser et adapter ses interventions en fonction de différences vécues par chacun au service de garde. Cette constatation réaffirme la légitimité du principe de base du programme éducatif stipulant que «chaque enfant est unique» (Gouvernement

du Québec, 2007a). Ce qui ramène à l'importance de la qualité des pratiques d'observation de l'éducatrice qui permet d'offrir l'expérience optimale adaptée à chaque enfant, dont il a été question précédemment.

En troisième lieu, et dans cette même ligne, dans le contexte étudié, il est question de l'application de pratiques qui ne sont pas nécessairement retrouvées dans les instruments de mesure de la qualité des services de garde généralement utilisés en recherche. C'est notamment le cas des pratiques d'observation qui sont très peu ou pas présentes dans ces instruments. En faisant ressortir pour la première fois le lien entre ces pratiques d'observation et les comportements des enfants, les deux dernières études de cette thèse soulignent la pertinence d'utiliser des instruments de mesure de la qualité dits écologiques, soit tenant compte des particularités locales du contexte étudié. Il s'agit d'une approche culturellement sensible où l'instrument utilisé est cohérent au macrosystème étudié et à la définition de la qualité qui y est véhiculée. Dans cette optique, les seules qui soient tout à fait cohérentes sont les *Échelles d'observation de la qualité éducative* (Bourgon et Lavallée, 2004a, 2004b, 2004c). Or, ces échelles ont été uniquement utilisées dans le cadre de l'enquête *Grandir en qualité*, pour laquelle elles ont été construites, et par le projet de recherche JEMVIE, dans lequel s'inscrit cette thèse.

Ces deux derniers points, la pertinence d'une perspective multidimensionnelle de la qualité et la mesure à l'aide d'un instrument écologique approprié, font écho à des propos retrouvés dans des écrits récents (Burchinal, et al., 2011; Rusby, et al., 2013). Ceux-ci soulignent que les associations entre la qualité éducative et le développement de l'enfant demeurent très modestes dans les recherches, voire même absentes selon Keys et ses collaborateurs (2012). Et pour cause, en prenant en compte un score de qualité globale, des éléments de sécurité, d'hygiène, et d'autres similaires retrouvés dans la conceptualisation de ce que sont des services de bonne qualité sont alors

inclus dans la mesure de qualité des processus. Comme ce ne sont pas nécessairement des pratiques qui soutiennent directement le développement socioémotionnel des enfants et encadrent leurs comportements extériorisés et intériorisés, considérer un score de qualité globale diluerait les associations entre la qualité et les comportements des enfants. Les résultats de cette thèse montrent que, plus les dimensions de la qualité sont précises (comme dans le deuxième article et encore plus dans le troisième article), plus les liens significatifs ressortent.

En réaction à ces écrits, des auteurs ont récemment développé un instrument de mesure spécifiquement axé sur la qualité des pratiques en soutien au développement socioémotionnel, écologique au service de garde en milieu familial (Rusby, et al., 2013). Ainsi, bien que la présente thèse ait utilisé une série d'instruments de mesure correspondant au programme éducatif québécois en vigueur, ce qui lui a d'ailleurs permis d'identifier des dimensions de la qualité importantes pour les comportements des enfants, les prochaines études devraient faire un pas dans le sens des écrits récents. Elles devraient en outre développer ou valider des instruments de mesure de la qualité de pratiques qui soutiennent spécifiquement le développement socioémotionnel des enfants et préviennent les difficultés comportementales en service de garde de type installation et de type milieu familial qui soient écologiques au contexte étudié, accordant aussi un rôle particulier aux interactions entre les pairs en situations naturelles.

En somme, les résultats de cette thèse contribuent à alimenter empiriquement les propositions formulées précédemment afin d'opérationnaliser le modèle théorique, et ce, de manière à guider les recherches ultérieures en éducation à la petite enfance. En contexte québécois, les propositions théoriques suivantes seraient validées par les résultats de cette thèse adoptant une perspective écosystémique: 1) les effets de l'expérience en service de garde ou son absence sont influencés par des variables

familiales; 2) l'influence la plus directe de l'expérience en service de garde sur les comportements des enfants est la qualité des processus offerte par l'éducatrice; 3) l'influence de la qualité des processus sur les comportements de l'enfant est modérée par son genre et son tempérament; 4) la qualité des processus offerte par l'éducatrice est peu affectée par des variables réglementées du groupe et de l'éducatrice; 5) les divers types de service de garde modèrent la qualité des processus offerte par les éducatrices; 6) l'influence de la fréquentation d'un service de garde est constante dans le temps et celle de la qualité des processus sur les comportements des enfants est modérée par la quantité de fréquentation; 7) l'étude de l'ensemble de ces variables dans le macrosystème du Québec est mieux comprise avec l'utilisation d'un instrument de mesure cohérent avec la définition multidimensionnel de la qualité prenant en compte les spécificités locales.

Dans un contexte donné, l'influence de l'expérience en service de garde sur les comportements des enfants est mieux comprise lorsque des facteurs de la famille, de l'enfant et des services de garde sont pris en considération, ce qui a été articulé dans les articles de cette thèse. Connaître la qualité des expériences offertes aux enfants associée aux comportements extériorisés et intériorisés, ainsi que les facteurs modulant ces relations, améliore les connaissances scientifiques. Lorsque diffusées dans les milieux, ces connaissances peuvent mener les éducatrices à moduler certaines des pratiques adoptées auprès des enfants et leur famille afin d'optimiser les retombées positives de l'expérience en service de garde éducatif sur les comportements des enfants.

7.3 Limites et pistes de recherche

Cette thèse innove à plusieurs égards. Elle permet notamment de documenter auprès d'un même échantillon les comportements extériorisés et intériorisés manifestés par

les enfants de 24, 36 et 48 mois fréquentant les services de garde. Elle étudie par ailleurs la qualité de cette expérience selon une définition multidimensionnelle tenant compte des spécificités locales, et ce, à l'aide d'un instrument de mesure culturellement sensible à cette définition. Enfin, dans une perspective écosystémique, elle intègre des facteurs susceptibles de moduler la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements manifestés par les enfants. Cela dit, cette thèse n'est pas exempte de limites.

Tout d'abord, étant donné que les analyses demandaient à ce que l'enfant soit toujours dans le même mode de garde expérimenté depuis sa première année de vie, la taille de l'échantillon a diminué progressivement à chaque nouveau temps de mesure. À ce sujet, il faut noter que les participants étant demeurés dans le projet à chaque temps de mesure se distinguent significativement de ceux non inclus dans les analyses (abandon, changement de mode de garde, données manquantes). Les sujets inclus sont moins susceptibles de provenir de milieux socioéconomiques vulnérables et de familles ayant un revenu inférieur au seuil de faible revenu. Ainsi, les participants de notre recherche ne sont pas représentatifs des participants recrutés au début du projet JEMVIE, ni de l'ensemble des enfants qui fréquentent les services de garde. Il importe de rappeler ces éléments afin de mieux interpréter les données et apporter les nuances qui s'imposent aux conclusions de cette thèse. Les recherches ultérieures devraient explorer la qualité des pratiques des éducatrices en recrutant un échantillon d'enfants plus important.

De plus, des limites s'appliquent au regard de l'instrument utilisé pour mesurer les comportements. Les enfants de l'échantillon n'ont pas manifesté de comportements extériorisés et intériorisés dans les catégories limites ou cliniques, ce qui est aussi le cas dans des études antérieures, notamment celle SECCYD du NICHD ECCRN (2004). Bien que la présente thèse ait mesuré ces comportements à l'aide d'un

instrument utilisé dans plusieurs recherches afin de pouvoir s'y comparer, il est naturel que la majorité des jeunes enfants se situe dans la zone dite «normale» de cet instrument diagnostique des problèmes et des troubles de comportements. Un instrument plutôt conçu pour mesurer les comportements appropriés et difficiles aurait pu permettre d'observer plus de variabilité dans les scores des enfants. Enfin, ce même instrument a été complété par un parent considéré comme la personne connaissant le mieux les comportements manifestés par son enfant. Cependant, la perception du parent des comportements de son enfant peut être teintée par différents facteurs pouvant biaiser son rapport. Une mesure complétée par l'éducatrice pourrait contrer cette limite tout en étant appropriée au contexte étudié.

Bref, pour approfondir les résultats de cette thèse, il apparaît important de reprendre des analyses similaires auprès d'un plus large échantillon diversifié d'enfants. Pour l'instant, dans une optique de continuum où les comportements extériorisés et intériorisés situés dans la catégorie normale sont manifestés plus ou moins fréquemment et intensément (soit plus près de l'absence de manifestation ou, à l'opposé, de la manifestation limite), les analyses ont permis d'explorer les facteurs associés à la manifestation «normale» de comportements extériorisés et intériorisés chez les enfants qui fréquentent les services de garde. Ainsi, les pistes d'interventions éducatives proposées soutiendraient le développement typique des enfants notamment marqué par la manifestation de comportements difficiles dont la fréquence varie selon l'âge.

Il faut également noter que la nature purement quantitative de cette étude limite la profondeur des informations sur les expériences vécues par l'enfant au service de garde. Prenons l'exemple de la direction de la relation notée entre la qualité plus élevée de la structuration des activités (dont la qualité de l'observation) et la manifestation plus fréquente de comportements extériorisés et intériorisés à 24 et 36

mois. Il ne s'agit pas d'un lien causal et une troisième variable pourrait interférer dans le sens de la relation. Pour y voir plus clair, un examen de l'instrument de mesure de la qualité permet de constater que plusieurs des items contenus dans la dimension de la qualité de la structuration des activités (dont tous les items de la qualité de l'observation) sont complétés à partir des réponses fournies par l'éducatrice lors de l'entrevue complémentaire à l'observation directe.

Partant de ce constat, Sheridan (2000) a examiné le lien entre la qualité observée, la qualité rapportée et la perspective de l'éducatrice sur son travail. Ses résultats permettent d'éclairer la nature de la troisième variable en cause dans la relation observée dans cette thèse, soit les représentations.

Lorsque la chercheuse demandait aux éducatrices d'auto-évaluer la qualité de leurs pratiques, comme c'est le cas pour plusieurs items de la qualité de la structuration des activités dans l'instrument utilisé dans cette étude, celles travaillant dans une perspective centrée sur l'adulte rapportaient adopter des pratiques de qualité supérieure en comparaison à la qualité des pratiques évaluées par un observateur externe. En revanche, les éducatrices travaillant dans une perspective centrée sur l'enfant offraient des pratiques de qualité supérieure lorsqu'observées en comparaison à la qualité des pratiques qu'elles rapportaient en auto-évaluation.

En d'autres mots, Sheridan (2000) a mis en lumière qu'en présence de résultats autorapportés, il apparaît pertinent de considérer que les éducatrices plus compétentes semblent sous-estimer la qualité de leurs pratiques, tandis que celles offrant des pratiques de moindre qualité ont tendance à surestimer cette qualité. Ainsi, clarifier le lien entre les représentations des éducatrices et la qualité des pratiques qu'elles mettent en place pourrait contribuer à mieux comprendre les variables contextuelles qui expliquent pourquoi la qualité élevée de l'observation a été associée à une

manifestation plus fréquente de difficultés comportementales dans cette étude. Pour y arriver, des méthodes mixtes ou qualitatives seraient plus adéquates.

Nonobstant ces limites, les résultats de cette thèse paraissent essentiels sur le plan empirique. D'une part, ils permettent d'alimenter les connaissances sur la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements extériorisés et intériorisés des enfants qui demeurent mitigés dans les écrits. D'autre part, en soulignant la multitude de facteurs reliés à la famille, à l'enfant et à son expérience de garde intervenant dans cette relation, les résultats indiquent l'importance de prendre en compte cette diversité d'enfants qui peuvent être accueillis dans un même groupe au service de garde. Enfin, de telles données n'étaient pas encore disponibles en contexte québécois lorsque les données de la présente thèse ont été recueillies.

Il apparaissait important que les sciences de l'éducation s'approprient les questions posées dans la présente recherche, puisque leur spécialité est de se pencher sur les pratiques adoptées par les adultes qui œuvrent dans les contextes éducatifs qui sont associés au développement des enfants et leurs apprentissages, ainsi qu'aux caractéristiques de l'enfant, de l'éducateur et du contexte influençant leur association. Ainsi, les connaissances issues de cette thèse contribuent à documenter l'ensemble de ces facteurs dans le contexte de l'éducation à la petite enfance au Québec.

CONCLUSION

La présente recherche s'intéressait au contexte éducatif des services de garde régis et à leurs potentialités et elle était fondée sur deux prémisses. La première soulignant que le fait de manifester plus fréquemment et intensément des comportements extériorisés et intériorisés pourrait s'avérer une source de difficulté pour l'adaptation de l'enfant en contexte éducatif, voire son fonctionnement en groupe, ainsi que pour sa réussite éducative ultérieure. La seconde supposant que la fréquentation d'un service de garde pourrait être bénéfique à cet égard en exposant les enfants très tôt dans leur vie à un contexte éducatif où les adultes doivent soutenir le développement des comportements requis au bon fonctionnement en groupe ce qui, en retour, préviendrait ou encadrerait la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés dès la petite enfance.

Ainsi, cette thèse poursuivait l'objectif général de décrire la relation qui existe entre la fréquentation d'un service de garde initiée dans la première année de vie de l'enfant et la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés au cours de la petite enfance et, spécifiquement, d'identifier les facteurs qui l'influencent. Pour ce faire, les trois études réalisées se sont, d'une part, inscrites dans la continuité de nombreuses recherches antérieures sur le sujet tout en, d'autre part, innovant par une perspective culturellement sensible au contexte des services de garde québécois étudié.

Les résultats obtenus indiquent que les enfants fréquentant les services de garde à 24, 36 et 48 mois manifestent des comportements extériorisés et intériorisés situés dans la zone dite normale de l'instrument utilisé, et que les enfants de milieux vulnérables paraissent bénéficier davantage de cette expérience. Ce résultat est un premier pas suggérant la contribution du contexte éducatif des services de garde régis dans la prévention de difficultés comportementales des enfants pendant la petite enfance.

Pour les enfants en service de garde, la qualité la structuration des activités a été associée aux comportements manifestés à 24 et 36 mois. En particulier, les pratiques d'observation des éducatrices mériteraient d'être approfondies de manière à cibler les variables précises permettant de soutenir les comportements extériorisés et intériorisés des enfants dans cette période cruciale de développement. Ainsi, la qualité des pratiques, encore peu documentées, apparaît importante lorsqu'elle est considérée dans une perspective multidimensionnelle et mesurée par un instrument prenant en compte les spécificités du contexte local.

De plus, selon les facteurs étudiés, l'influence de l'expérience en service de garde sur les difficultés comportementales des enfants serait mieux comprise: lorsque la qualité des interactions qui y est expérimentée par les filles et les enfants présentant un tempérament difficile est plus élevée à 18 mois; lorsqu'il est question à 24 mois des dimensions de la qualité des processus expérimentées en certaine quantité dans un type de service de garde donné. La prise en compte de ces facteurs modulant la relation entre la fréquentation d'un service de garde et les comportements extériorisés et intériorisés permet d'envisager dans quelles conditions le personnel éducateur devra possiblement adapter certaines de ses interventions de manière à soutenir les enfants enclins à manifester des comportements extériorisés et intériorisés plus fréquemment et ainsi maximiser les bénéfices comportementaux de l'expérience en contexte éducatif vécue au cours de la petite enfance.

Les retombées possibles de ces résultats sont multiples et se retrouvent donc tant au plan de la recherche, que de la pratique. Les résultats de cette thèse suggèrent d'abord de nombreuses pistes à privilégier pour les travaux de recherche futurs. Notamment, les expériences multiples concrètement offertes aux enfants en services de garde, les interactions qu'ils y vivent avec leurs pairs et les variables y étant associées devraient faire l'objet d'un approfondissement à l'aide de méthodes qualitatives ou mixtes. Pour ce faire, il est recommandé d'utiliser des instruments cohérents avec les particularités du contexte à l'étude et mesurant spécifiquement la qualité des pratiques de soutien aux comportements des enfants. L'appui apporté par les résultats de cette thèse à de nombreuses propositions formulées à partir de la perspective écosystémique du développement et de la qualité permettra aussi de guider ces recherches à venir.

Les milieux de pratique ne se retrouvent pas en reste, puisque cette thèse soulève un point important: l'importance de la flexibilité dans l'intervention éducative. Chaque enfant présente des spécificités dans son expérience de garde et il apparaît essentiel d'individualiser l'intervention éducative en fonction des besoins qu'il peut exprimer afin de soutenir le développement de ses comportements. De plus, les résultats indiquent que les applications retrouvées dans la qualité de la structuration des activités, spécifiquement l'observation, constituent des pratiques éducatives à cibler afin d'encadrer la manifestation de comportements extériorisés et intériorisés des enfants. Ces résultats peuvent notamment être réinvestis dans la formation initiale et continue auprès des futures éducatrices et du personnel déjà en service.

En conclusion, il y a dans cette thèse matière à réflexion afin d'assurer que l'éducation à la petite enfance soutienne le développement des comportements appropriés chez les enfants au cours de cette importante période de la vie.

APPENDICE A

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

| | | |
|-----|---|-----|
| A.1 | Formulaire d'autorisation éthique..... | 244 |
| A.2 | Formulaire de consentement parent (maison)..... | 245 |
| A.3 | Formulaire de consentement parent (service de garde)..... | 250 |
| A.4 | Formulaire de consentement personnel éducateur en installation..... | 255 |
| A.5 | Formulaire de consentement personnel éducateur en milieu familial.. | 261 |

A.1 FORMULAIRE D'AUTORISATION ETHIQUE



Université du Québec à Montréal

Case postale 8888, autoroute Côte-Verte

Montréal (Québec) Canada H3C 3P9

Comité institutionnel d'éthique
de la recherche avec des êtres humains

No. R3-050992+ 071877

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Nathalie Bigras

Unité : Éducation et pédagogie

Titre du projet : « Étude comparative de deux populations d'enfants de services de garde (CPE Installation et COPE volet familial) et d'une population témoin : identification des facteurs expliquant leur développement ».

Poursuite du projet CRSR sous : « Rôles de l'expérience cumulée, de la qualité des services et des caractéristiques familiales dans le développement des enfants de trois ans qui fréquentent les services de garde depuis leur première année de vie », financé par le CCA.

Étudiant (s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Lise Lemay, Pierre Latendresse, Ginette Hébert, Méliana Parent, étudiants à la maîtrise en éducation;

Méliana Tremblay, étudiante au doctorat en psychologie.

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le « Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM ».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Le présent certificat est valide jusqu'au 31 mars 2009.

Membres du Comité

Marc Bélanger, Directeur, Département de kinanthropologie

Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines

René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité

Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité

Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société

Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques

Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie

Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

18 février 2008

Date

Joseph Josy Lévy
Président

UQAM

A.2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTS (MAISON)



PROJET DE RECHERCHE: JEUNE ENFANT ET SES MILIEUX DE VIE (JEMVIE)

Informations à l'intention des parents (maison)

Dans le but de mieux connaître la vie du nourrisson, votre collaboration et celle de votre bébé sont très appréciées. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des bébés et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions observer et rencontrer votre enfant au cours des mois qui viennent.

Ces observations et rencontres visent à :

- 1) Examiner la relation entre l'expérience cumulée de la fréquentation d'un CPE (volet installation et volet familial) et le développement cognitif et moteur de 150 enfants à cinq reprises (aux âges entre 5 et 12 mois, autres rencontres : 15, 18 mois, 24 et 36 mois).
- 2) Décrire le contexte de vie des enfants en CPE (volet installation et volet familial) et le comparer à celui des enfants à la maison avec l'un de leurs parents,
- 3) Identifier, parmi l'ensemble des caractéristiques qui composent l'environnement de l'enfant fréquentant le CPE (deux volets), ses propres caractéristiques et celles de sa famille, le rôle que joue chacune dans l'explication de son développement.

Contexte des observations :

Cela se fera dans le cadre de la routine de vos visites à votre organisme communautaire du quartier, à votre domicile ou au laboratoire de l'UQAM (à votre convenance). Lors de ces observations, nous nous intéresserons tout simplement aux réactions de votre bébé et à sa vie quotidienne à la maison. Il n'y a pas de bonne ou de

mauvaise façon de faire, aussi cette participation ne se veut pas un test de normalité de votre enfant. Avant ces observations, nous vous demanderons aussi de remplir des questionnaires portant sur votre enfant et sur votre famille.

Nature de votre participation et celle de votre enfant :

Participation de votre enfant :

-Être évalué à cinq reprises dans un lieu à votre convenance par une assistante de recherche au plan du développement psychomoteur (Bayley, 1993). Durée de l'évaluation : 30 minutes.

Participation des parents :

- Accepter que votre bébé soit évalué à cinq reprises au plan du développement global.
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
 - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques);
 - la santé de l'enfant à la naissance;
 - le tempérament de l'enfant;
 - les connaissances des parents sur le développement des enfants;
 - les loisirs et les activités à la maison;

Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 minutes

Avantages à participer à la recherche :

Parents :

- Accessibilité aux résultats de la recherche par le biais d'un résumé des résultats principaux à la fin de la recherche.
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges entre 5 et 12 mois et aux âges de 15, 18, 24 et 36 mois.

Enfants :

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

Inconvénients liés à la participation des enfants et des parents:

- Les enfants qui seront évalués (et leurs parents) peuvent ressentir un inconfort à être observés ou évalués.
- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits ce qui implique une certaine disponibilité.

Mesures prises pour pallier à ces inconforts :

-Pour les évaluations des enfants, la présence de l'un de ses parents, diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Afin de prévenir l'inconfort, nous prendrons le temps de faire connaissance avec l'enfant. Une période de 15 minutes avant l'évaluation est prévue à cette fin. Si l'inconfort persiste, nous attendrons que l'enfant soit acclimaté à la nouvelle situation avant de procéder. Dans le cas contraire, nous annulerons l'évaluation.

-Un autre moyen visant à minimiser l'inconfort ressenti face aux résultats des évaluations (parents) est le choix du mode de transmission des résultats de l'évaluation. En effet, ce ne sont pas les évaluatrices (enfants) qui divulguent les résultats des évaluations aux parents. Les responsables de la recherche veillent à ce que les parents qui en font la demande obtiennent de l'information valide sur le développement de leur enfant tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.

Mesures d'intervention envisageables si un problème est détecté lors de l'évaluation (enfants) :

Si des problèmes sont détectés lors de l'évaluation de l'enfant, des mesures d'intervention spécifiques seront envisagées, discutées avec l'équipe de recherche et proposées aux parents. Des références professionnelles pourront être transmises aux parents et, à la demande de ces derniers, des démarches auprès de professionnels pourront être réalisées par la responsable de l'équipe.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Accès des parents aux résultats de la recherche :

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers milieux communautaires de parfaire leurs connaissances des éléments les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités, des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents).

Rétribution-compensation :

Votre collaboration à la recherche est apportée à titre gratuit, une compensation pour vos déplacements (le cas échéant : pour les visites au laboratoire) d'une valeur de 15\$ vous sera remise lors de chacune des évaluations de votre enfant.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8,).

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à la responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) **téléphone : 514-987-3000, poste 7753.**

Financement du projet :

Veuillez noter que ce projet est financé par le programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM ainsi que par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH).



PROJET DE RECHERCHE:
JEUNE ENFANT ET SES MILIEUX DE VIE (JEMVIE)

Consentement des parents (maison)

J'ai pris connaissance des informations précédentes et bien compris toutes les implications de ce projet, je consens à ce que mon enfant soit évalué et à participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie** ». J'ai été informé que je pourrai aussi me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de la mère :

Signature du père (s'il y a lieu):

Signature du témoin:

Date :

A.3 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTS (SERVICE DE GARDE)



PROJET DE RECHERCHE: JEUNE ENFANT ET SES MILIEUX DE VIE

Informations à l'intention des parents d'enfants qui fréquentent un CPE

Dans le but de mieux connaître la vie du nourrisson, votre collaboration et celle de votre bébé sont très appréciées. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des bébés qui fréquentent les services de garde et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions observer et rencontrer votre enfant au CPE au cours des mois qui viennent.

Ces observations et rencontres visent à :

- 1) Examiner la relation entre l'expérience cumulée de la fréquentation d'un CPE (volet installation et volet familial) et le développement de 150 enfants à quatre reprises (première rencontre : entre les âges de 5 à 12 mois, et aux âges de 15, 18 et 24 mois).
- 2) Décrire le contexte de vie des enfants en CPE (volet installation et volet familial) et le comparer à celui des enfants gardés par leurs parents à la maison,
- 3) Identifier, parmi l'ensemble des caractéristiques qui composent l'environnement de l'enfant fréquentant le CPE (deux volets), ses propres caractéristiques et celles de sa famille, le rôle que joue chacune dans l'explication de son développement.

Contexte des rencontres :

Cela se fera dans le cadre de la routine habituelle de l'enfant. Lors de ces observations, nous nous intéresserons tout simplement aux réactions de votre bébé et

à sa vie quotidienne. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire, aussi cette participation ne se veut pas un test de normalité de votre enfant. Avant ces observations, nous vous demanderons aussi de remplir des questionnaires portant sur votre enfant et sur votre famille.

Nature de votre participation et celle de votre enfant :

Participation de votre enfant :

-Être évalué à deux reprises (pour la première partie du projet) au CPE, au domicile des parents ou au laboratoire de l'UQAM par une assistante de recherche au plan du développement psychomoteur (Bayley, 1993). Durée de l'évaluation : 30 minutes.

Participation des parents :

- Accepter que votre bébé soit évalué à deux reprises (pour la première partie du projet) au plan du développement global.
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
 - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques);
 - la santé de l'enfant à la naissance;
 - le tempérament de l'enfant;
 - les connaissances des parents sur le développement des enfants;
 - les loisirs et les activités à la maison;

Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 minutes

Avantages à participer à la recherche :

Parents :

- Accessibilité aux résultats de la recherche par le biais d'un résumé des résultats principaux à la fin de la recherche.
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges entre les âges de 5 à 12 mois et aux âges de 15, 18 et 24 mois.

Enfants :

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

Inconvénients liés à la participation des enfants et des parents:

- Les enfants qui seront évalués peuvent ressentir un inconfort à être évalués.
- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits ce qui implique une certaine disponibilité.

Mesures prises pour pallier à ces inconforts :

- Pour les évaluations des enfants, la présence de l'un de ses parents, diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Si l'inconfort persiste, nous attendrons que l'enfant soit acclimaté à la nouvelle situation avant de procéder, et s'il y a lieu, nous annulerons l'évaluation.
- Un autre moyen visant à minimiser l'inconfort ressenti par les parents face aux résultats des évaluations est le choix du mode de transmission des résultats de l'évaluation. En effet, ce ne sont pas les évaluatrices (enfants) qui divulguent les résultats des évaluations aux parents. Les responsables de la recherche veillent à ce que les parents qui en font la demande obtiennent de l'information valide sur le développement de leur enfant tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.
- Lors des observations des milieux de garde (à la deuxième rencontre) une période d'acclimatation de 30 minutes est prévue avant le début des observations. Ce moment devrait permettre aux enfants de s'habituer à l'observatrice. Si des problèmes d'inconfort persistent, nous en discuterons avant de débiter, et s'il y a lieu, nous mettrons fin à l'observation.

Mesures d'intervention envisageables si un problème est détecté lors de l'évaluation (enfants et milieux de garde) :

Si des problèmes sont détectés lors de l'évaluation de l'enfant, des mesures d'intervention spécifiques seront envisagées, discutées avec l'équipe de recherche et proposées aux parents. Des références professionnelles pourront être transmises aux parents et, à la demande des parents (le cas échéant), des démarches auprès de professionnels pourront être réalisées par la responsable de l'équipe.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Accès des parents aux résultats de la recherche :

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers agents des milieux de garde de parfaire leurs connaissances des éléments des programmes des CPE les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités, des dépliants

et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants et personnel des CPE).

Rétribution-compensation :

Votre collaboration à la recherche est apportée à titre gratuit, une compensation pour vos déplacements (le cas échéant) d'une valeur de 15\$ vous sera remise lors de chacune des évaluations de votre enfant.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à la responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) **téléphone : 514-987-3000, poste 7753).**

Financement du projet :

Veuillez noter que ce projet est financé par le programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM.



PROJET DE RECHERCHE:
JEUNE ENFANT ET SES MILIEUX DE VIE

**Consentement des parents à l'intention des parents d'enfants
qui fréquentent un CPE**

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications de ce projet, je consens à ce que mon enfant soit évalué et j'accepte de participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie** ». J'ai été informé que je pourrai aussi me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de la mère :

Signature du père (s'il y a lieu):

Signature du témoin:

Date :

A.4 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PERSONNEL ÉDUCATEUR EN INSTALLATION



PROJET DE RECHERCHE: JEUNE ENFANT ET SES MILIEUX DE VIE (JEMVIE)

Informations à l'intention des éducatrices du CPE

Dans le but de mieux connaître la vie du nourrisson, votre collaboration est très appréciée. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des bébés qui fréquentent les centres de la petite enfance et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions observer votre service de garde et rencontrer certains bébés au centre de la petite enfance au cours des mois qui viennent.

Ces observations et rencontres visent à :

- 1) Examiner la relation entre l'expérience cumulée de la fréquentation d'un CPE (volet installation et volet familial) et le développement cognitif et moteur de 240 enfants à deux reprises (première rencontre : aux âges entre 5 et 9 mois, deuxième rencontre : soit aux âges entre 12 et 18 mois).
- 2) Décrire le contexte de vie des enfants en CPE (volet installation et volet familial) et le comparer à celui des enfants gardés par leurs parents à la maison,
- 3) Identifier, parmi l'ensemble des caractéristiques qui composent l'environnement de l'enfant fréquentant le CPE (deux volets), ses propres caractéristiques et celles de sa famille, le rôle que joue chacune dans l'explication de son développement.

Contexte des rencontres :

Cela se fera dans le cadre de la routine habituelle du CPE. Lors de ces observations, nous nous intéresserons à l'environnement physique et social des enfants ainsi qu'à leur vie quotidienne au CPE. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire, aussi cette participation ne se veut pas un test des enfants, des éducatrices ou des services de garde. Avant ces observations, nous vous demanderons aussi de remplir un questionnaire portant sur le CPE.

Nature de votre participation et celle des enfants et de leur famille :**Pour les éducatrices des CPE participants :**

- Accompagner à deux reprises les bébés participants au projet dans un local isolé du CPE afin que l'assistante de recherche puisse évaluer le développement de l'enfant (à moins que l'un des parents soit présent).
- Accepter que l'on observe l'environnement de la pouponnière à la deuxième rencontre, et ce, pour chacun des bébés participant au projet.

Pour les bébés participants à la recherche :

Être évalué à deux reprises (pour la première partie du projet) au CPE (ou à un autre endroit pour la première évaluation) par une assistante de recherche au plan du développement psychomoteur (Bayley, 1993).

Pour les parents des enfants participants :

- Accepter que leur bébé soit évalué au CPE (ou à un autre endroit pour la première évaluation) à deux reprises (pour la première partie du projet) au plan du développement global.
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
 - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques);
 - la santé de l'enfant à la naissance;
 - le tempérament de l'enfant;
 - les connaissances des parents sur le développement des enfants;
 - les loisirs et les activités à la maison;

Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 minutes

Avantages à participer à la recherche :**Éducatrices des CPE participants :**

- Accessibilité aux résultats de la recherche
- Possibilité d'utiliser les résultats pour :
 - la formation du personnel,
 - la prévention auprès des parents et des enfants,

la promotion du travail des éducatrices et de l'importance de la qualité des services de garde,

- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.

Parents :

- Accessibilité aux résultats de la recherche
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges entre 5 et 9 mois et entre 12 et 18 mois.

Enfants :

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

Inconvénients liés à la participation au projet de recherche:

- Pour le personnel de direction des CPE, le recrutement des parents demande un investissement en temps et implique une certaine disponibilité.
- Le personnel des services de garde ainsi que les enfants qui seront évalués (et leurs parents) peuvent ressentir un inconfort à être observés (personnel) ou évalués (enfants).
- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits ce qui implique une certaine disponibilité.

Mesures prises pour pallier à ces inconforts :

Tout au long du processus d'observation des milieux de garde nous nous assurerons que le personnel de garde reçoive le plus d'informations possible afin de le rassurer sur nos objectifs.

Avant chacune des observations des milieux de garde: nous prendrons le temps de faire une période de désensibilisation afin que le personnel et les enfants soient plus à l'aise lors de nos observations. Une période d'acclimatation de 30 minutes est donc prévue avant de débiter nos observations. Si des problèmes d'inconfort persistent, pour le personnel ou les enfants, nous en discuterons avant de débiter.

Pour les évaluations des enfants, la présence de l'éducatrice de l'enfant ou de la directrice ou, en certains cas, de l'un des parents de l'enfant, diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Si l'inconfort persiste, nous attendons que l'enfant soit acclimaté à la nouvelle situation avant de procéder.

Un autre moyen afin de diminuer l'inconfort ressenti face aux résultats des évaluations (enfants ou milieux de garde) est le choix du mode de transmission des

résultats de l'évaluation. En effet, ce ne sont pas les observatrices (milieux) ou les évaluatrices (enfants) qui divulguent les résultats des évaluations aux parents ou aux services de garde impliqués. Les responsables de la recherche veillent à ce les services de garde qui en font la demande obtiennent l'information valide sur les résultats de l'observation du milieu de garde tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.

Mesures d'intervention envisageables si un problème est détecté lors de l'évaluation (enfants et milieux de garde) :

Si des problèmes sont détectés lors de l'évaluation (enfants ou milieux de garde) des mesures d'intervention spécifiques seront envisagées, discutées avec l'équipe de recherche et proposées aux parents (ou aux CPE). Des références professionnelles pourront être transmises aux parents (ou au personnel éducateur) et, à la demande de ces derniers, des démarches auprès de professionnels pourront être réalisées par la responsable de l'équipe.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. Pour les données concernant le CPE (résultats des observations) les données pourront être divulguées aux éducatrices concernées, si ces dernières en font la demande. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Accès des parents aux résultats de la recherche :

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers milieux communautaires de parfaire leurs connaissances des éléments les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités, des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants et personnel des CPE).

Rétribution-compensation :

Votre collaboration à la recherche est apportée à titre gratuit, une compensation d'une valeur de 15\$ sous forme de cadeau, vous sera offerte annuellement.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche

et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à la responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (Téléphone :514-987-3000, poste 7753).

Financement du projet :

Veuillez noter que ce projet est financé par le programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM.



PROJET DE RECHERCHE:
JEUNE ENFANT ET SES MILIEUX DE VIE (JEMVIE)

Consentement des éducatrices du CPE

J'ai pris connaissance des informations précédentes et bien compris toutes les implications de ce projet, je consens à être observé et à participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie** ». J'ai été informé que je pourrai aussi me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de l'éducatrice :

Signature du témoin:

Date :

A.5 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PERSONNEL ÉDUCATEUR EN MILIEU FAMILIAL



PROJET DE RECHERCHE:
JEUNE ENFANT ET SES MILIEUX DE VIE (JEMVIE)

Informations à l'intention de la responsable du service de garde en milieu familial

Dans le but de mieux connaître la vie du nourrisson, votre collaboration est très appréciée. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des enfants qui fréquentent les centres de la petite enfance et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions observer votre service de garde et rencontrer certains bébés au cours des mois qui viennent.

Ces observations et rencontres visent à :

- 1) Examiner la relation entre l'expérience cumulée de la fréquentation d'un CPE (volet installation et volet familial) et le développement cognitif et moteur de 150 enfants entre les âges de 5 et 12 mois et aux âges de 15, 18, 24 et 36 mois.
- 2) Décrire le contexte de vie des enfants en CPE (volet installation et volet familial) et le comparer à celui des enfants à la maison avec un parent.
- 3) Identifier, parmi l'ensemble des caractéristiques qui composent l'environnement de l'enfant fréquentant le CPE (deux volets), ses propres caractéristiques et celles de sa famille, le rôle que joue chacune dans l'explication de son développement.

Contexte des observations :

Cela se fera dans le cadre de la routine habituelle de votre milieu de garde. Lors de ces observations, nous nous intéresserons à l'environnement physique et social des

enfants et à leur vie quotidienne dans votre milieu de garde. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire, aussi cette participation n'équivaut pas à un test des enfants, des éducatrices ou des garderies. Avant ces observations, nous vous demanderons aussi de remplir un questionnaire portant sur votre expérience de travail auprès des poupons et sur votre scolarité.

Nature de votre participation et celle des enfants et de leur famille :

Pour les responsables des services de garde en milieu familial des CPE participants :

- Participer au recrutement des enfants qui fréquenteront votre service de garde.
- Lors de l'inscription des nouveaux bébés, vérifier s'ils répondent aux critères de sélection et demander l'autorisation aux parents de communiquer leurs noms à la responsable du recrutement.
- Communiquer avec la responsable les noms des candidats potentiels;
- Fournir à deux reprises un local isolé à l'assistante de recherche afin que celle-ci puisse évaluer le développement de l'enfant, et ce, pour chacun des bébés participant au projet.
- Remettre aux parents des bébés les questionnaires à compléter à la maison.
- Accepter que l'on observe l'environnement (durée : 3 heures en matinée) de votre service de garde lorsque les bébés participant au projet auront atteint les âges de 18, 24 et 36 mois
- Compléter un questionnaire portant sur vos expériences et votre scolarité.

Pour les bébés participants à la recherche :

- Être évalué à cinq reprises au CPE par une assistante de recherche au plan du développement psychomoteur (Bayley, 1993).

Pour les parents des enfants participants :

- Accepter que leur bébé soit évalué au CPE à cinq reprises au plan du développement global.
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
 - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques);
 - la santé de l'enfant à la naissance;
 - le tempérament de l'enfant;
 - les connaissances des parents sur le développement des enfants;
 - les loisirs et les activités à la maison;

Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 minutes

Avantages à participer à la recherche :

Responsables des services de garde en milieu familial des CPE participants :

- Accessibilité aux résultats de la recherche
- Possibilité d'utiliser les résultats pour la formation du personnel, la prévention auprès des parents et des enfants, pour la promotion du travail des éducatrices et l'importance de la qualité des services de garde et à des demandes de financement
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.

Parents :

- Accessibilité aux résultats de la recherche
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges entre 5 et 12 mois et aux âges de 15, 18, 24 et 36 mois.

Enfants :

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

Inconvénients liés à la participation au projet de recherche:

- Pour les responsables des services de garde en milieu familial des CPE le recrutement des parents demande un investissement en temps et implique une certaine disponibilité.
- Les responsables des services de garde en milieu familial ainsi que les enfants qui seront évalués (et leurs parents) peuvent ressentir un inconfort à être observés (personnel) ou évalués (enfants).
- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits ce qui implique une certaine disponibilité.

Mesures prises pour pallier à ces inconforts :

Tout au long du processus d'observation des milieux de garde, nous nous assurerons que le personnel de garde reçoive le plus d'informations possible afin de le rassurer sur nos objectifs.

Avant chacune des observations des milieux de garde: nous prendrons le temps de faire une période de désensibilisation afin que le personnel et les enfants soient plus à l'aise lors de nos observations. Une période d'acclimatation de 30 minutes est donc prévue avant de débiter nos observations. Si des problèmes d'inconfort persistent,

pour le personnel ou les enfants, nous en discuterons avant de débiter et s'il y a lieu, nous mettrons fin à l'observation.

Pour les évaluations des enfants, la présence de l'éducatrice de l'enfant ou de la directrice ou, en certains cas, de l'un des parents de l'enfant, diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Nous nous assurerons qu'un accompagnateur soit avec l'enfant lors de son évaluation. Si l'inconfort persiste, nous attendrons que l'enfant soit acclimaté à la nouvelle situation avant de procéder et s'il y a lieu, nous annulerons l'évaluation.

Un autre moyen afin de diminuer l'inconfort ressenti face aux résultats des évaluations (enfants ou milieux de garde) est le choix du mode de transmission des résultats de l'évaluation. En effet, ce ne sont pas les observatrices (milieux) ou les évaluatrices (enfants) qui divulguent les résultats des évaluations aux parents ou aux services de garde impliqués. Les responsables de la recherche veillent à ce les services de garde qui en font la demande obtiennent l'information valide sur les résultats de l'observation du milieu de garde tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.

Mesures d'intervention envisageables si un problème est détecté lors de l'évaluation (enfants et milieux de garde) :

Si des problèmes sont détectés lors de l'évaluation (enfants ou milieux de garde) des mesures d'intervention spécifiques seront envisagées, discutées avec l'équipe de recherche et proposées aux parents (ou aux CPE). Des références professionnelles pourront être transmises aux parents (ou au personnel éducateur) et, à la demande de ces derniers, des démarches auprès de professionnels pourront être réalisées par la responsable de l'équipe.

Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. Pour les données concernant le service de garde en milieu familial du CPE (résultats des observations) les données pourront être divulguées aux RSG concernées, si ces dernières en font la demande. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Accès des parents aux résultats de la recherche :

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers agents des milieux de garde de parfaire leurs

connaissances des éléments des programmes des CPE les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités, des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants et personnel des CPE).

Rétribution-compensation :

Votre collaboration à la recherche est apportée à titre gratuit, une compensation d'une valeur de 15\$ sous forme de cadeau, vous sera offerte annuellement.

Approbation éthique :

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

Plaintes ou commentaires :

Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à la responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (Téléphone :514-987-3000, poste 7753).

Financement du projet :

Veuillez noter que ce projet est financé par le programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM et le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH) du Canada.



**PROJET DE RECHERCHE:
JEUNE ENFANT ET SES MILIEUX DE VIE**

Consentement de la responsable du service de garde en milieu familial

J'ai pris connaissance des informations précédentes et bien compris toutes les implications de ce projet, je consens à être observé et à participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie** ». J'ai été informé que je pourrai aussi me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Signature de la responsable du service de garde en milieu

familial du CPE:

Signature du témoin:

Date :

APPENDICE B

INSTRUMENTS DE MESURE

| | | |
|------|---|-----|
| B.1 | Child behavior checklist 2/3..... | 268 |
| B.2 | Child behavior checklist 1 ^{1/2} /5..... | 273 |
| B.3 | Échelle d'observation de la qualité éducative (pouponnière)..... | 280 |
| B.4 | Échelle d'observation de la qualité éducative (préscolaire)..... | 298 |
| B.5 | Échelle d'observation de la qualité éducative (milieu familial)..... | 316 |
| B.6 | Questionnaire auto-administré sur les variables structurelles du service de garde..... | 336 |
| B.7 | Expérience de garde de l'enfant..... | 342 |
| B.8 | Questionnaire sur le tempérament de l'enfant..... | 344 |
| B.9 | Profil socioéconomique de la famille..... | 356 |
| B.10 | Santé de l'enfant à la naissance..... | 357 |

B.1 CHILD BEHAVIOR CHECKLIST 2/3



Jeunes enfants et ses milieux de vie

QUESTIONNAIRE SUR LES COMPORTEMENTS DE VOTRE ENFANT (Achenbach, 1992; traduction LEN)

| | |
|--------------------|-------------------|
| Date de la visite: | Évaluatrice : |
| No de la visite: | Code de l'enfant: |

Tous les enfants présentent des petits problèmes. Certains en présentent plus que d'autres. Voici une liste de problèmes qui peuvent être présents chez les enfants. Dites-nous, pour les deux derniers mois, jusqu'à quel point chacun des problèmes suivants s'applique à votre enfant.

| | Ne s'applique pas du tout à mon enfant | S'applique parfois à mon enfant | S'applique souvent à mon enfant |
|--|--|---------------------------------|---------------------------------|
| 1) Des douleurs ou du mal (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 2) Comportement trop jeune pour son âge. | 0 | 1 | 2 |
| 3) A peur d'essayer de nouvelles choses. | 0 | 1 | 2 |
| 4) Évite de regarder les gens dans les yeux. | 0 | 1 | 2 |
| 5) Ne réussit pas à se concentrer pendant longtemps. | 0 | 1 | 2 |
| 6) N'arrive pas à rester tranquille ou bouge sans arrêt. | 0 | 1 | 2 |
| 7) Ne tolère pas qu'on change les choses de place. | 0 | 1 | 2 |
| 8) Ne tolère pas d'attendre; veut tout maintenant. | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|-----|--|---|---|---|
| 9) | Mâchouille des objets non comestibles. | 0 | 1 | 2 |
| 10) | S'agrippe (s'accroche) aux adultes ou est trop dépendant(e). | 0 | 1 | 2 |
| 11) | Veut tout le temps qu'on l'aide. | 0 | 1 | 2 |
| 12) | Constipé(e); a de la difficulté à aller aux toilettes. | 0 | 1 | 2 |
| 13) | Pleure beaucoup. | 0 | 1 | 2 |
| 14) | Maltraite les animaux. | 0 | 1 | 2 |
| 15) | Cherche à provoquer les autres. | 0 | 1 | 2 |
| 16) | On doit répondre à ses besoins immédiatement. | 0 | 1 | 2 |
| 17) | Brise les choses qui lui appartiennent. | 0 | 1 | 2 |
| 18) | Brise les choses qui appartiennent à la famille ou à d'autres enfants. | 0 | 1 | 2 |
| 19) | Diarrhée ou fait dans ses culottes quand il (elle) n'est pas malade. | 0 | 1 | 2 |
| 20) | Désobéissant(e). | 0 | 1 | 2 |
| 21) | Dérangé(e) par les changements de routine. | 0 | 1 | 2 |
| 22) | Ne veut pas dormir seul(e). | 0 | 1 | 2 |
| 23) | Ne répond pas quand on lui parle. | 0 | 1 | 2 |
| 24) | Ne mange pas bien, a des caprices alimentaires (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 25) | A du mal à s'entendre avec les autres enfants. | 0 | 1 | 2 |
| 26) | Ne s'amuse pas, se comporte comme un petit adulte. | 0 | 1 | 2 |
| 27) | N'a pas l'air de se sentir coupable suite à un écart de conduite. | 0 | 1 | 2 |
| 28) | Ne veut pas sortir de la maison. | 0 | 1 | 2 |
| 29) | Est facilement frustré(e). | 0 | 1 | 2 |
| 30) | Est facilement jaloux(se). | 0 | 1 | 2 |
| 31) | Mange ou boit des choses autres que de la nourriture (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 32) A peur de certains animaux, de certaines situations ou de certains endroits (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 33) A facilement de la peine. | 0 | 1 | 2 |
| 34) Se blesse souvent, a souvent des accidents. | 0 | 1 | 2 |
| 35) A tendance à se battre souvent. | 0 | 1 | 2 |
| 36) Se frappe partout. | 0 | 1 | 2 |
| 37) Est très bouleversé(e) lorsqu'il (elle) se sépare de ses parents. | 0 | 1 | 2 |
| 38) A de la difficulté à s'endormir. | 0 | 1 | 2 |
| 39) A des maux de tête (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 40) Frappe les autres. | 0 | 1 | 2 |
| 41) Fait exprès pour retenir son souffle. | 0 | 1 | 2 |
| 42) Fait du mal aux animaux ou aux gens sans mauvaises intentions. | 0 | 1 | 2 |
| 43) Semble malheureux(euse) sans raison. | 0 | 1 | 2 |
| 44) Est colérique. | 0 | 1 | 2 |
| 45) A des nausées, se sent malade (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 46) A des tics nerveux (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 47) Il (elle) est nerveux(se), impressionnable ou tendu(e). | 0 | 1 | 2 |
| 48) A des cauchemars. | 0 | 1 | 2 |
| 49) Mange trop, mange sans arrêt. | 0 | 1 | 2 |
| 50) A l'air très fatigué(e). | 0 | 1 | 2 |
| 51) Fait de l'embonpoint. | 0 | 1 | 2 |
| 52) A des douleurs lorsque va à la selle. | 0 | 1 | 2 |
| 53) Agresse les gens physiquement. | 0 | 1 | 2 |
| 54) Se nettoie le nez, ou se fouille d'autres parties du corps (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 55) Joue sans cesse avec ses parties génitales. | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 56) | A des difficultés de coordination ou maladroit(e), est gauche. | 0 | 1 | 2 |
| 57) | Se plaint de ses yeux sans raison médicale (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 58) | Les punitions n'ont pas d'effet sur lui ou elle. | 0 | 1 | 2 |
| 59) | Passe sans cesse d'une activité à l'autre. | 0 | 1 | 2 |
| 60) | Démangeaisons ou autres problèmes de peau (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 61) | Refuse de manger. | 0 | 1 | 2 |
| 62) | Refuse de participer à des jeux actifs. | 0 | 1 | 2 |
| 63) | Se balance la tête ou le corps à répétition. | 0 | 1 | 2 |
| 64) | Refuse d'aller se coucher au lit le soir. | 0 | 1 | 2 |
| 65) | Ne veut rien savoir de l'entraînement à la propreté (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 66) | Crie beaucoup. | 0 | 1 | 2 |
| 67) | Ne répond pas aux marques d'affection. | 0 | 1 | 2 |
| 68) | Gêné(e) ou facilement embarrassé(e). | 0 | 1 | 2 |
| 69) | Ne partage pas ses choses. | 0 | 1 | 2 |
| 70) | Démontre peu d'affection envers les gens. | 0 | 1 | 2 |
| 71) | Démontre peu de curiosité pour les choses autour de lui (elle). | 0 | 1 | 2 |
| 72) | N'a pas assez peur de se blesser (téméraire). | 0 | 1 | 2 |
| 73) | Gêné(e) ou timide. | 0 | 1 | 2 |
| 74) | Dort moins que la plupart des enfants durant la journée et/ou la nuit (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 75) | Joue avec ses selles. | 0 | 1 | 2 |
| 76) | A un problème de langage (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 77) | A le regard fixe ou semble préoccupé(e). | 0 | 1 | 2 |
| 78) | A des maux ou des crampes d'estomac (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 79) | Collectionne des objets dont il(elle) n'a pas besoin. | 0 | 1 | 2 |
| 80) | A des comportements étranges (veuillez décrire). | 0 | 1 | 2 |
| 81) | Est têtu(e), maussade ou irritable. | 0 | 1 | 2 |
| 82) | A des changements soudains d'humeur. | 0 | 1 | 2 |
| 83) | A tendance à beaucoup boudier. | 0 | 1 | 2 |
| 84) | Parle ou pleure en dormant. | 0 | 1 | 2 |
| 85) | A des accès de colère ou s'empporte facilement. | 0 | 1 | 2 |
| 86) | Est trop préoccupé(e) par l'ordre ou la propreté. | 0 | 1 | 2 |
| 87) | Est trop craintif(ive) ou anxieux(euse). | 0 | 1 | 2 |
| 88) | Ne coopère pas avec les autres. | 0 | 1 | 2 |
| 89) | N'est pas assez actif(ive), est lent ou manque d'énergie. | 0 | 1 | 2 |
| 90) | Se sent malheureux(euse), triste ou déprimé(e). | 0 | 1 | 2 |
| 91) | Est excessivement bruyant(e). | 0 | 1 | 2 |
| 92) | Est bouleversé(e) par les nouvelles personnes ou les situations nouvelles. | 0 | 1 | 2 |
| 93) | Vomit (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 94) | Se réveille souvent la nuit. | 0 | 1 | 2 |
| 95) | A tendance à s'éloigner de la maison seul(e). | 0 | 1 | 2 |
| 96) | Cherche beaucoup l'attention. | 0 | 1 | 2 |
| 97) | Chiâle (chigne, lyre). | 0 | 1 | 2 |
| 98) | S'isole, se met à part, ne se mêle pas aux autres. | 0 | 1 | 2 |
| 99) | S'inquiète facilement. | 0 | 1 | 2 |
| 100 | Veuillez décrire tout problème que votre enfant peut avoir et qui n'a pas déjà été mentionné plus haut. | 0 | 1 | 2 |

B.2 CHILD BEHAVIOR CHECKLIST 1^{1/2}/5



Jeunes enfants et ses milieux de vie

QUESTIONNAIRE SUR LES COMPORTEMENTS DE VOTRE ENFANT (Achenbach et Rescorla, 2000)

| | |
|--------------------|-------------------|
| Date de la visite: | Évaluatrice : |
| No de la visite: | Code de l'enfant: |

Tous les enfants présentent des petits problèmes. Certains en présentent plus que d'autres. Voici une liste de problèmes qui peuvent être présents chez les enfants. Dites-nous, pour les deux derniers mois, jusqu'à quel point chacun des problèmes suivants s'applique à votre enfant.

| | Ne s'applique pas du tout à mon enfant | S'applique parfois à mon enfant | S'applique souvent à mon enfant |
|--|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1) A des douleurs ou maux autres que des maux de tête ou d'estomac (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 2) A un comportement trop jeune pour son âge. | 0 | 1 | 2 |
| 3) A peur d'essayer de nouvelles choses. | 0 | 1 | 2 |
| 4) Évite de regarder les autres dans les yeux. | 0 | 1 | 2 |
| 5) A de la difficulté à se concentrer ou à porter attention de façon soutenue. | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|-----|---|---|---|---|
| 6) | A de la difficulté à demeurer tranquillement assis(e) ou a un comportement hyperactif. | 0 | 1 | 2 |
| 7) | Ne tolère pas que chaque chose ne soit pas à sa place. | 0 | 1 | 2 |
| 8) | Ne peut attendre; veut tout avoir immédiatement. | 0 | 1 | 2 |
| 9) | Mâche des objets non comestibles. | 0 | 1 | 2 |
| 10) | S'accroche aux adultes ou est trop dépendant(e). | 0 | 1 | 2 |
| 11) | Cherche constamment de l'aide. | 0 | 1 | 2 |
| 12) | Souffre de constipation ou de rétention des selles (lorsqu'il (elle) n'est pas malade). | 0 | 1 | 2 |
| 13) | Pleure beaucoup. | 0 | 1 | 2 |
| 14) | Est cruel(le) envers les animaux. | 0 | 1 | 2 |
| 15) | Se rebelle. | 0 | 1 | 2 |
| 16) | Exige qu'on satisfasse immédiatement à ses demandes. | 0 | 1 | 2 |
| 17) | Détruit les choses qui lui appartiennent. | 0 | 1 | 2 |
| 18) | Détruit les choses qui appartiennent aux autres enfants ou à la famille. | 0 | 1 | 2 |
| 19) | Souffre de diarrhée ou a des selles molles (lorsqu'il (elle) n'est pas malade). | 0 | 1 | 2 |
| 20) | Désobéit. | 0 | 1 | 2 |
| 21) | Est perturbé(e) par tout changement de routine. | 0 | 1 | 2 |
| 22) | Ne veut pas dormir seul(e). | 0 | 1 | 2 |
| 23) | Ne répond pas quand on lui parle. | 0 | 1 | 2 |
| 24) | Ne mange pas bien. Précisez : | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|-----|--|---|---|---|
| 25) | Ne s'entend pas avec les autres enfants. | 0 | 1 | 2 |
| 26) | Ne sait pas comment s'amuser, agit comme un(e) petit(e) adulte. | 0 | 1 | 2 |
| 27) | Ne se sent pas coupable après s'être mal comporté(e). | 0 | 1 | 2 |
| 28) | Ne veut pas sortir de la maison. | 0 | 1 | 2 |
| 29) | Se frustre facilement. | 0 | 1 | 2 |
| 30) | Est facilement en proie à la jalousie. | 0 | 1 | 2 |
| 31) | Mange ou boit des substances qui ne sont pas des aliments (sauf les friandises). Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 32) | A peur de certains animaux, de certaines situations ou de certains endroits. Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 33) | Se vexe facilement. | 0 | 1 | 2 |
| 34) | Se blesse souvent, a souvent des accidents. | 0 | 1 | 2 |
| 35) | Se bagarre souvent. | 0 | 1 | 2 |
| 36) | Explore, fouine. | 0 | 1 | 2 |
| 37) | Est trop perturbé(e) lorsqu'il (elle) est séparé(e) de ses parents. | 0 | 1 | 2 |
| 38) | A de la difficulté à s'endormir. | 0 | 1 | 2 |
| 39) | A des maux de tête (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 40) | Frappe les autres. | 0 | 1 | 2 |
| 41) | Retient sa respiration. | 0 | 1 | 2 |
| 42) | Blesse les animaux ou les gens involontairement. | 0 | 1 | 2 |
| 43) | Semble malheureux (malheureuse) sans raison. | 0 | 1 | 2 |

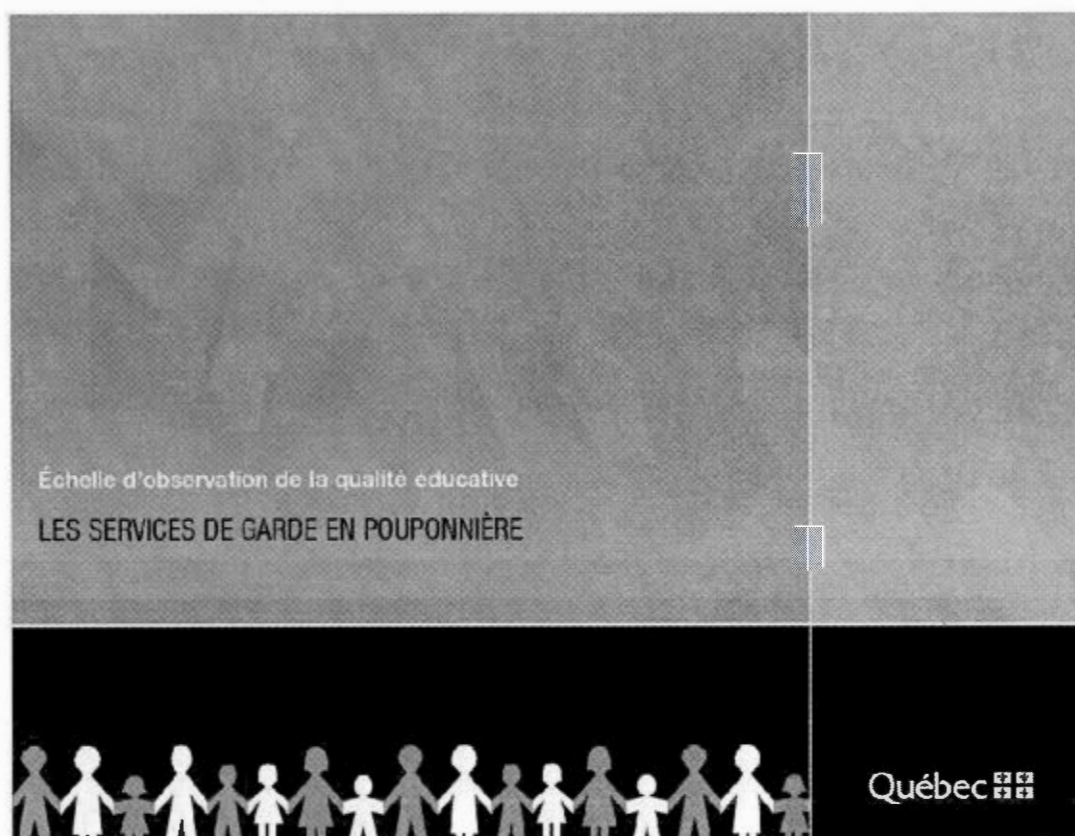
| | | | | |
|-----|--|---|---|---|
| 44) | Est de mauvaise humeur, se met en colère. | 0 | 1 | 2 |
| 45) | A des nausées (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 46) | A des gestes nerveux ou convulsifs, des tics. Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 47) | Est une personne nerveuse ou tendue. | 0 | 1 | 2 |
| 48) | A des cauchemars. | 0 | 1 | 2 |
| 49) | Mange trop. | 0 | 1 | 2 |
| 50) | Souffre d'épuisement. | 0 | 1 | 2 |
| 51) | Panique sans raison. | 0 | 1 | 2 |
| 52) | A des selles douloureuses (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 53) | Agresse physiquement les gens. | 0 | 1 | 2 |
| 54) | Se met les doigts dans le nez, s'arrache des morceaux de peau ou se gratte sur d'autres parties du corps. Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 55) | Joue trop avec ses parties génitales. | 0 | 1 | 2 |
| 56) | A des gestes mal coordonnés ou est maladroit(e). | 0 | 1 | 2 |
| 57) | A des problèmes oculaires (sans raison médicale). Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 58) | Les punitions n'ont aucun effet sur son comportement. | 0 | 1 | 2 |
| 59) | Passe rapidement d'une activité à une autre. | 0 | 1 | 2 |
| 60) | A des éruptions ou d'autres problèmes cutanés (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 61) | Refuse de manger. | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|-----|--|---|---|---|
| 62) | Refuse de jouer à des jeux où l'on bouge beaucoup. | 0 | 1 | 2 |
| 63) | Se balance la tête ou le corps de façon répétitive. | 0 | 1 | 2 |
| 64) | Ne veut pas se coucher le soir. | 0 | 1 | 2 |
| 65) | Résiste à l'apprentissage de la propreté. Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 66) | Crie beaucoup. | 0 | 1 | 2 |
| 67) | Ne semble pas être sensible aux marques d'affection. | 0 | 1 | 2 |
| 68) | Est facilement gêné(e) ou embarrassé (e). | 0 | 1 | 2 |
| 69) | Est égoïste ou ne partage pas. | 0 | 1 | 2 |
| 70) | Démontre peu d'affection envers les gens. | 0 | 1 | 2 |
| 71) | Démontre peu d'intérêt envers son entourage. | 0 | 1 | 2 |
| 72) | N'a pas peur de se blesser. | 0 | 1 | 2 |
| 73) | Est timide. | 0 | 1 | 2 |
| 74) | Dort moins que la plupart des enfants le jour ou la nuit. Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 75) | Joue avec ses excréments. | 0 | 1 | 2 |
| 76) | A un trouble de la parole. Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 77) | A l'air hagard ou semble préoccupé(e). | 0 | 1 | 2 |
| 78) | A des maux ou crampes d'estomac (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 79) | Passe vite d'un état de tristesse à un état d'excitation. | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|-----|--|---|---|---|
| 80) | A un comportement bizarre. Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 81) | Est têtu(e), maussade ou irritable. | 0 | 1 | 2 |
| 82) | Change brusquement d'humeurs ou de sentiments. | 0 | 1 | 2 |
| 83) | Boude beaucoup. | 0 | 1 | 2 |
| 84) | Parle ou crie dans son sommeil. | 0 | 1 | 2 |
| 85) | Fait des crises de colère. | 0 | 1 | 2 |
| 86) | Se soucie trop de la propreté. | 0 | 1 | 2 |
| 87) | Est une personne trop craintive ou anxieuse. | 0 | 1 | 2 |
| 88) | N'est pas coopératif (coopérative). | 0 | 1 | 2 |
| 89) | Est une personne peu active, lente ou manquant d'énergie. | 0 | 1 | 2 |
| 90) | Est une personne malheureuse, triste ou déprimée. | 0 | 1 | 2 |
| 91) | Est trop bruyant(e). | 0 | 1 | 2 |
| 92) | Est perturbé(e) face à de nouvelles personnes et de nouvelles situations. Précisez : | 0 | 1 | 2 |
| 93) | Vomit (sans raison médicale). | 0 | 1 | 2 |
| 94) | Se réveille souvent la nuit. | 0 | 1 | 2 |
| 95) | S'éloigne en marchant sans raison ni but apparents. | 0 | 1 | 2 |
| 96) | Veut beaucoup d'attention. | 0 | 1 | 2 |
| 97) | A une voix plaintive. | 0 | 1 | 2 |
| 98) | Est une personne repliée sur elle-même, ne joue pas avec les autres. | 0 | 1 | 2 |

| | | | | |
|-------|---|---|---|---|
| 99) | Est une personne inquiète. | 0 | 1 | 2 |
| 100) | Veuillez indiquer tout autre problème qu'a votre enfant et qui ne figure pas ci-dessus : | 0 | 1 | 2 |
| <hr/> | | | | |
| <hr/> | | | | |

B.3 ÉCHELLES D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (POUPONNIÈRE)



ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

LE SERVICE DE GARDE EN POUPONNIÈRE

Numéro d'identification du service de garde observé : _____

Date : _____

Numéro d'identification de la personne qui observe : _____

Événements particuliers survenus au cours de la journée d'observation (relevés par l'observatrice ou exprimés par l'éducatrice) : _____

HORAIRE DU SERVICE DE GARDE : DE _____ heures _____ minutes à _____ heures _____ minutes

HORAIRE DE L'ÉDUCATRICE PRINCIPALE ou
de la REMPLAÇANTE :

(avant-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min
(après-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

CONTEXTE GLOBAL DE LA JOURNÉE D'OBSERVATION :

Horaire de l'observation :

(avant-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min
(après-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

| CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES DE L'AVANT-MIDI : | CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES APRÈS LA SIESTE : |
|---|---|
| A – Qui permettent des activités extérieures : <input type="checkbox"/> Ensoleillé <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C <input type="checkbox"/> Nuageux <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C <input type="checkbox"/> Neige <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C | A – Qui permettent des activités extérieures : <input type="checkbox"/> Ensoleillé <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C <input type="checkbox"/> Nuageux <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C <input type="checkbox"/> Neige <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C |
| B – Qui limitent les activités extérieures possibles : <input type="checkbox"/> Averses <input type="checkbox"/> 30 °C ou plus <input type="checkbox"/> De -10 à -19 °C | B – Qui limitent les activités extérieures possibles : <input type="checkbox"/> Averses <input type="checkbox"/> 30 °C ou plus <input type="checkbox"/> De -10 à -19 °C |
| C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures : <input type="checkbox"/> Pluie continue ou verglas <input type="checkbox"/> Orages <input type="checkbox"/> Vents violents <input type="checkbox"/> -20 °C ou moins | C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures : <input type="checkbox"/> Pluie continue ou verglas <input type="checkbox"/> Orages <input type="checkbox"/> Vents violents <input type="checkbox"/> -20 °C ou moins |

Nombre de poupons dans le groupe observé : _____

Nombre de poupons dans le local d'appartenance du groupe observé : _____

Nombre d'éducatrices attitrées au groupe observé (appartenance ou fusionné) : _____

Âge du poupon le plus jeune présent dans le groupe observé : _____ an(s) _____ mois

Âge du poupon le plus vieux présent dans le groupe observé : _____ an(s) _____ mois

1. Structuration des lieux

1.1 L'aménagement des lieux

| 1.1.1 Les lieux sont sains | |
|---|--|
| A – À proscrire : Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes sans frein <input type="checkbox"/> 2. Barreaux des escaliers ou des clôtures intérieures non sécuritaires (espace suffisant pour laisser passer les poupons ou leur tête, permettant à un poupon de passer en dessous ou de les escalader, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Chaise haute ou chaises hautes ou siège ou sièges de bébé dépourvus de sangle de sécurité <input type="checkbox"/> 4. Cordon électrique non enroulé à la portée des poupons <input type="checkbox"/> 5. Cordon de rideau ou de store à la portée des poupons sans dispositif pour le rendre sécuritaire <input type="checkbox"/> 6. Décorations non sécuritaires pour les poupons (arête ou morceau coupant ou pièce pouvant être avalée ou toxique, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Escalier dangereux (ouverture sans protection, rampe accessible aux poupons, marches glissantes, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Meuble léger ou instable qu'un poupon peut faire basculer <input type="checkbox"/> 9. Objet coupant, toxique ou dangereux à la portée des poupons <input type="checkbox"/> 10. Prise électrique non protégée <input type="checkbox"/> 11. Sac de plastique à la portée des poupons <input type="checkbox"/> 12. Tiroir ou armoire contenant du matériel dangereux sans fermeture de sécurité <input type="checkbox"/> 13. Extincteur absent à l'étage du local d'appartenance <input type="checkbox"/> 14. Le ratio réglementaire n'est pas respecté pour une période autre que l'accueil, les jeux extérieurs ou la fin de journée et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent .../14 | B – À promouvoir : Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Chaises hautes avec appuie-pieds <input type="checkbox"/> 2. Couverture personnelle pour chaque poupon <input type="checkbox"/> 3. Couverture personnelle et drap rangés pour éviter la contamination (casier du poupon, dans la couchette, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Débarbouillettes différentes pour soins du visage et soins des fesses ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées <input type="checkbox"/> 5. Débarbouillettes en nombre suffisant pour tous les soins d'hygiène (une par utilisation) ou utilisation hygiénique de débarbouillettes préhumidifiées <input type="checkbox"/> 6. Débarbouillettes ou débarbouillettes préhumidifiées rangées pour éviter la contamination <input type="checkbox"/> 7. Détecteur de fumée ou gicleur situé dans le local d'appartenance <input type="checkbox"/> 8. Lavabo utilisé pour le changement de couche exclusif à cet usage <input type="checkbox"/> 9. Lavabo près de la table à langer <input type="checkbox"/> 10. Lavabo ou lavabos propres <input type="checkbox"/> 11. Liste des numéros d'urgence affichée près du téléphone <input type="checkbox"/> 12. Mobilier ayant des surfaces lisses (sans écharde, clou ou vis pouvant causer des blessures) <input type="checkbox"/> 13. Pattes de chaise ou de table solides <input type="checkbox"/> 14. Plan d'évacuation affiché <input type="checkbox"/> 15. Plancher propre <input type="checkbox"/> 16. Poubelle ou poubelles hors de la portée des poupons <input type="checkbox"/> 17. Protège-couins pour arrondir les coins d'un meuble ou meubles ayant des coins arrondis <input type="checkbox"/> 18. Protège-doigts sur le côté extérieur des portes du local <input type="checkbox"/> 19. Protège-doigts sur le côté intérieur des portes du local <input type="checkbox"/> 20. Radiateur ou radiateurs recouverts <input type="checkbox"/> 21. Surface rembourrée pour changer les couches <input type="checkbox"/> 22. Surface lavable pour changer les couches <input type="checkbox"/> 23. Table à langer propre <input type="checkbox"/> 24. Téléphone dans le local ou dans le corridor attenant ou un intercom dans le local d'appartenance .../24 |

| 1.1.2 Les lieux sont accueillants |
|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Les lieux sont bien aérés (fenêtre ouvrant sur l'extérieur, circulation d'air, air renouvelé, ventilateur, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Les lieux sont calmes (bruits modérés à l'intérieur provenant d'appareils électroménagers, du téléphone, de cris et de pleurs des poupons, de cris d'éducatrices ou bruits modérés provenant de l'extérieur, absence de radio jouant continuellement, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Les lieux sont en bon état (peinture non écaillée, fenêtres propres, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Les lieux sont tempérés (température agréable : pas de variation de température, température dans la zone de confort, soit autour de 20 °C sauf pendant des périodes de grosse chaleur, sans courant d'air, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Les lieux sont bien éclairés (possibilité d'ajuster l'intensité de l'éclairage, lumière d'appoint dans certaines parties du local, etc.) <input type="checkbox"/> 6. La température du plancher est assez chaude pour les poupons qui rampent (à vérifier avec la main) <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont dégagés (le mobilier et l'équipement n'occupent pas la majorité de l'espace au sol, les poupons ont assez d'espace pour jouer par terre, peu de risque de collision avec le mobilier et l'équipement, facilité de circuler entre les aires de jeux, etc.) .../7 |

| 1.1.3 L'ameublement et l'équipement sont mobiles et polyvalents |
|--|
| Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes <input type="checkbox"/> 2. Armoire polyvalente <input type="checkbox"/> 3. Bacs de rangement <input type="checkbox"/> 4. Chaises indépendantes de la table ou du mur <input type="checkbox"/> 5. Chariot de rangement <input type="checkbox"/> 6. Module pour imiter mobile <input type="checkbox"/> 7. Module de psychomotricité mobile <input type="checkbox"/> 8. Paniers de jouets qui s'empilent <input type="checkbox"/> 9. Paravent ou cloison mobile <input type="checkbox"/> 10. Table mobile .../10 |

| 1.1.4 Les lieux sont aménagés afin de permettre aux poupons de se retirer |
|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Il y a eu moins un endroit prévu pour permettre aux poupons de se retirer du groupe <input type="checkbox"/> 2. L'aire ou les aires pour se retirer servent uniquement à la détente et jamais comme lieu de punition <input type="checkbox"/> 3. Le ou les endroits pour se retirer sont confortables <input type="checkbox"/> 4. Il est facile de voir à l'intérieur des endroits qui servent aux poupons pour se retirer <input type="checkbox"/> 5. Il y a une ou des consignes, une ou des photos, un ou des pictogrammes pour assurer la tranquillité des poupons qui se retirent .../5 |

1.1.5 Les lieux sont aménagés pour répondre aux besoins et aux intérêts des poupons.

- ☐ 1. La sortie vers l'extérieur est située à l'intérieur du local ou à proximité de la pouponnière
- ☐ 2. Il y a une poussette de promenade pour la pouponnière
- ☐ 3. Il y a des coussins ou des tapis pour que les poupons s'installent confortablement par terre
- ☐ 4. Les poupons ont un endroit personnel pour mettre leurs effets (couverture, objet de transition, couches, etc.) à l'intérieur de la pouponnière
- ☐ 5. Les réalisations et les explorations des poupons sont affichées
- ☐ 6. La décoration reprend les thèmes adaptés au niveau de développement des poupons (animaux, personnages connus, vie quotidienne, etc.)
- ☐ 7. La décoration reflète la vie des poupons (photos des sorties ou des fêtes, photos des parents, de la fratrie, etc.)
- ☐ 8. Les éléments décoratifs sont disposés pour que les poupons puissent les voir aisément (à leur hauteur, près de la table à langer, etc.)
- ☐ 9. La majorité des éléments décoratifs sont protégés (par exemple, plastifiés) pour permettre aux poupons de les toucher

.../9

1.1.6 Les lieux répondent aux besoins moteurs de tous les poupons

- ☐ 1. L'aménagement permet aux trottineurs de s'appuyer sur du mobilier sécuritaire pour se lever
- ☐ 2. Il y a une ou des barres fixées au mur pour permettre aux poupons de se lever
- ☐ 3. Il y a des chaises à la hauteur des marcheurs
- ☐ 4. Il y a au moins une petite table disponible pour les trottineurs (repas, jeux, etc.)
- ☐ 5. Le local est divisé par une ou des cloisons transparentes, une ou des clôtures basses ou du mobilier
- ☐ 6. Les cloisons peuvent être déplacées facilement selon les besoins des poupons pour agrandir ou réduire l'espace
- ☐ 7. Le local est agrandi par une mezzanine
- ☐ 8. L'espace est divisé physiquement pour permettre aux nourrissons d'être par terre en toute sécurité
- ☐ 9. L'espace permet aux rampeurs de se déplacer en toute sécurité
- ☐ 10. L'espace permet aux trottineurs de marcher et de courir librement
- ☐ 11. Le mobilier ou les dénivellations offrent des défis adaptés aux différentes capacités des poupons (rampeurs, trottineurs ou marcheurs)

.../11

1.1.7 L'aménagement du service de garde tient compte des besoins de l'éducatrice**Présence de :**

- ☐ 1. Chaise berçante (peut être dans le dortoir ou à proximité de la pouponnière)
- ☐ 2. Casier ou étagère pour ranger les effets personnels de l'éducatrice de façon sécuritaire (non accessibles aux poupons, à l'abri du vol, etc.)
- ☐ 3. Chaise à la taille de l'éducatrice ou chaisière
- ☐ 4. Centre de ressources ou bibliothèque contenant des outils de référence sur les services de garde éducatifs ou sur le développement des poupons (peut être à l'extérieur du local d'appartenance)
- ☐ 5. Escabeau, marchepied sécuritaire ou rien n'est rangé au-dessus de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 6. Équipement (lavabo, table à langer) à la hauteur de l'éducatrice
- ☐ 7. Installation où l'éducatrice peut écrire confortablement dans le local (par exemple, table ou comptoir à sa hauteur)
- ☐ 8. Marchepied pour que les trottineurs puissent accéder à la table à langer
- ☐ 9. Mobilier des poupons qui tient compte des éducatrices (par exemple, couchette avec côtés faciles à abaisser)
- ☐ 10. Miroir pour observer dans les différentes parties du local
- ☐ 11. Objets lourds rangés au-dessous de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 12. Poussette de promenade ergonomique
- ☐ 13. Salle du personnel (autre que le bureau de la gestionnaire)
- ☐ 14. Téléphone accessible dans un lieu discret ou dans la pouponnière ou téléphone sans fil
- ☐ 15. Toilette à la hauteur de l'éducatrice (peut être à l'extérieur de la pouponnière)

.../15

1.1.8 L'aménagement des lieux permet aux poupons d'avoir un contact direct avec le matériel : de le choisir, de le manipuler et de le ranger

- ☐ 1. La majorité du matériel est à la vue des poupons dans toutes les aires de jeux
- ☐ 2. La majorité du matériel est à la portée des poupons dans toutes les aires de jeux
- ☐ 3. Il y a du matériel classifié pour favoriser le jeu (par dimension du développement, à proximité des aires de jeux, par habileté des poupons, etc.)
- ☐ 4. La majorité du matériel est rangé dans des bacs accessibles aux poupons dans toutes les aires de jeux
- ☐ 5. Les lieux de rangement sont organisés pour que les poupons puissent classer, trier et associer
- ☐ 6. Les lieux de rangement sont identifiés par un moyen compréhensible pour les poupons (photo, spécimen d'objet, etc.)
- ☐ 7. Le matériel est organisé pour suggérer des jeux aux poupons (blocs empilés ou placés en cercle, poupée installée dans une chaise haute, etc.)

.../7

1.1.9 L'environnement répond aux besoins particuliers de certains poupons

- ☐ 1. Les fauteuils roulants, les poussettes et les personnes en béquilles peuvent accéder facilement au service de garde (rampe d'accès, entrée au niveau du sol, etc.)
- ☐ 2. Les portes qui ouvrent vers l'extérieur du service de garde offrent un dégagement suffisant pour laisser passer un fauteuil roulant ou une poussette
- ☐ 3. Il y a un ascenseur si le service de garde est sur plus d'un étage ou il existe une rampe entre les niveaux
- ☐ 4. Il y a des barres de soutien dans les corridors
- ☐ 5. Il y a des barres de soutien dans le local
- ☐ 6. La liste des allergies des poupons est affichée dans le local
- ☐ 7. Des mesures sont prises pour protéger les poupons ayant des allergies (photos, aménagement des repas, EpiPen accessible, etc.)
- ☐ 8. Le sol du local est recouvert de tapis amovibles dans certaines aires plus bruyantes ou le sol est recouvert d'un revêtement pour amortir le bruit
- ☐ 9. Les pictogrammes sont contrastés (couleurs, textures, etc.)
- ☐ 10. Il y a un espace réservé pour offrir des soins personnalisés à un poupon malade ou ayant besoin de soins particuliers
- ☐ 11. Il y a de l'équipement, des jouets ou des ustensiles transformés ou achetés pour répondre aux besoins particuliers de certains poupons (chaise munie d'un soutien pour la tête, cuillère avec gros manche pour favoriser la prise, assiette ou jeux avec ventouse antidérapante, etc.)

.../11

1.2 Le matériel

1.2.1 Le matériel à l'intérieur est adapté aux besoins des poupons

| A - Matériel sécuritaire | B - Matériel en quantité suffisante | C - Matériel en bon état | D - Matériel de différentes provenances |
|--|---|--|---|
| Éléments non sécuritaires : <input type="checkbox"/> 1. Matériel qui peut couper, lacérer, etc. <input type="checkbox"/> 2. Matériel avec de petites pièces qui se détachent et qui peuvent être avalées <input type="checkbox"/> 3. Matériel de taille ne correspondant pas aux normes d'anti-étouffement (voir gabarit) <input type="checkbox"/> 4. Matériel détérioré qui met en danger les poupons : rembourrage pouvant être avalé <input type="checkbox"/> 5. Matériel contenant un produit toxique pouvant être avalé ou sucé <input type="checkbox"/> 6. Matériel dangereux laissé à l'usage des poupons sans surveillance (boudruches, jouets avec une corde, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Objet, jeu ou matériel déposé pouvant tomber sur les poupons .../7 | Éléments à privilégier : <input type="checkbox"/> 1. En nombre suffisant pour le nombre de poupons du groupe <input type="checkbox"/> 2. En plusieurs exemplaires pour ce qui est de certains jouets polyvalents ou populaires <input type="checkbox"/> 3. Matériel rangé dans la pouponnière pour en permettre la rotation <input type="checkbox"/> 4. Matériel rangé à l'extérieur du local d'appartenance pour en permettre la rotation (local de réserve) <input type="checkbox"/> 5. Matériel apporté par l'éducateur d'un autre local d'appartenance .../5 | Éléments à privilégier : <input type="checkbox"/> 1. Propre <input type="checkbox"/> 2. Bon état (par exemple, livres dont les pages ne sont pas déchirées ou colorées) <input type="checkbox"/> 3. Attractif (jeux aux couleurs vives, graphisme simple, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Complet (il ne manque pas de pièces aux casse-têtes, aux jeux d'encastrement; les poupées ont tous leurs membres, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Jouets contaminés retirés lors des périodes de rangement <input type="checkbox"/> 6. Résistant (fabriqué à partir de matériaux résistants, de bonne qualité, etc.) .../6 | Éléments à privilégier : <input type="checkbox"/> 1. Matériel de fabrication commerciale <input type="checkbox"/> 2. Matériel fait maison <input type="checkbox"/> 3. Objets de la vie courante de grandeur réelle (ustensiles de cuisine, brosses, bigoudis, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Répliques miniaturisées (ustensiles de cuisine, aliments, outils, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Matériel de récupération .../5 |

1.2.2 Le matériel favorise toutes les dimensions du développement

| A - Matériel favorisant spécifiquement la dimension sensorimotrice | B - Matériel favorisant spécifiquement la dimension socioaffective | C - Matériel favorisant spécifiquement la dimension langagière |
|--|--|---|
| Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Bac à eau <input type="checkbox"/> 2. Bac à sable <input type="checkbox"/> 3. Balançoire intérieure <input type="checkbox"/> 4. Ballons <input type="checkbox"/> 5. Blocs (de différentes textures) <input type="checkbox"/> 6. Boîte à surprise <input type="checkbox"/> 7. Boîtes de carton de tailles différentes <input type="checkbox"/> 8. Camions, autos <input type="checkbox"/> 9. Casse-têtes en bois <input type="checkbox"/> 10. Cerceaux <input type="checkbox"/> 11. Cheval à bascule <input type="checkbox"/> 12. Crayons (de cire ou de feutre) <input type="checkbox"/> 13. Gros véhicules pouvant être enfourchés, poussés ou tirés <input type="checkbox"/> 14. Hochets <input type="checkbox"/> 15. Jeux de manipulation ou d'encastrement <input type="checkbox"/> 16. Jouets pour l'eau ou le sable (pelle, seau, moule, etc.) <input type="checkbox"/> 17. Matériel à emboîter <input type="checkbox"/> 18. Matériel à empiler <input type="checkbox"/> 19. Papier et carton <input type="checkbox"/> 20. Structure pour grimper (escalier, glissoir, etc.) <input type="checkbox"/> 21. Tapis pour rouler ou ramper <input type="checkbox"/> 22. Tunnel .../22 | Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Accessoires pour poupées <input type="checkbox"/> 2. Accessoires pour se déguiser (chapeaux, sacs à main, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Accessoires représentant des milieux de vie <input type="checkbox"/> 4. Appareil photo (réplique) <input type="checkbox"/> 5. Coussins <input type="checkbox"/> 6. Foulard, couverture <input type="checkbox"/> 7. Maquillage <input type="checkbox"/> 8. Miroir à la hauteur des poupons <input type="checkbox"/> 9. Mobilier pour imiter <input type="checkbox"/> 10. Objets en peluche ou en tissu <input type="checkbox"/> 11. Photos de la famille à la hauteur des poupons <input type="checkbox"/> 12. Poupées .../12 | Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Affiche <input type="checkbox"/> 2. Album de photos <input type="checkbox"/> 3. Appareil d'enregistrement <input type="checkbox"/> 4. Appareil pour écouter <input type="checkbox"/> 5. Cassettes audio ou CD <input type="checkbox"/> 6. Figurines (animaux, personnages, canards, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Imagier <input type="checkbox"/> 8. Jouets sonores <input type="checkbox"/> 9. Livres accessibles aux poupons (carton, tissu, plastique, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Marionnettes <input type="checkbox"/> 11. Mobile <input type="checkbox"/> 12. Modèles réduits (ferme, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 13. Peinture <input type="checkbox"/> 14. Photos affichées <input type="checkbox"/> 15. Téléphone (réplique) .../15 |

1.2.3 Le matériel stimule les sens du poupon

Présence de matériel à explorer en ce qui concerne les :

- ☐ 1. Odeurs (pochette, crayons odorants, etc.)
- ☐ 2. Textures (coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, etc.)
- ☐ 3. Couleurs (filtres de couleur, liquide coloré dans une bouteille, prisme, etc.)
- ☐ 4. Sons (clochettes, mobiles, hochets, etc.)

.../4

| 1.2.4. Le matériel et l'équipement sont adaptés aux différentes étapes du développement des poupons | | | | |
|---|---|--|--|--|
| A – Nourrissons immobiles sur le dos | B – Nourrissons immobiles capables de se retourner sur le ventre | C – Nourrissons capables de s'asseoir | D – Rampeurs | E – Trottoyeurs |
| <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun nourrisson immobile sur le dos Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Ballon (de plage, suspendu, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Balles en tissu <input type="checkbox"/> 3. Beignet en tissu pour appuyer le bébé <input type="checkbox"/> 4. Foulards <input type="checkbox"/> 5. Hochet en tissu <input type="checkbox"/> 6. Hochets <input type="checkbox"/> 7. Mobile <input type="checkbox"/> 8. Portique avec objets à manipuler <input type="checkbox"/> 9. Siège de bébé avec appui-tête .../9 | <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun nourrisson immobile capable de se retourner sur le ventre Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Balles de différentes tailles et textures <input type="checkbox"/> 2. Blocs en tissu <input type="checkbox"/> 3. Boutelles de plastique avec liquide à l'intérieur <input type="checkbox"/> 4. Figurines <input type="checkbox"/> 5. Hochets <input type="checkbox"/> 6. Marionnettes au poignet <input type="checkbox"/> 7. Portique avec objets à manipuler <input type="checkbox"/> 8. Tapis de diverses textures .../8 | <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun nourrisson capable de s'asseoir Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Balançoire intérieure <input type="checkbox"/> 2. Balles de différentes textures <input type="checkbox"/> 3. Boîtes en carton <input type="checkbox"/> 4. Bots et contenants emboîtables <input type="checkbox"/> 5. Figurines <input type="checkbox"/> 6. Glissoire à petite dénivellation <input type="checkbox"/> 7. Hochets <input type="checkbox"/> 8. Portique avec objet à manipuler <input type="checkbox"/> 9. Poupées <input type="checkbox"/> 10. Répliques miniaturisées <input type="checkbox"/> 11. Téléphone .../11 | <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun rampeur Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Autos en plastique <input type="checkbox"/> 2. Ballon mou <input type="checkbox"/> 3. Barre de soutien <input type="checkbox"/> 4. Blocs <input type="checkbox"/> 5. Boîtes en carton <input type="checkbox"/> 6. Crayons <input type="checkbox"/> 7. Déguisements (chapeaux, sacs, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Figurines <input type="checkbox"/> 9. Hochets <input type="checkbox"/> 10. Miroir <input type="checkbox"/> 11. Module en pente <input type="checkbox"/> 12. Paniers <input type="checkbox"/> 13. Poupées <input type="checkbox"/> 14. Répliques miniaturisées <input type="checkbox"/> 15. Téléphone <input type="checkbox"/> 16. Xylophone, petit piano, etc. .../16 | <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun trottoyeur Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Bac à eau <input type="checkbox"/> 2. Bac à sable <input type="checkbox"/> 3. Ballons <input type="checkbox"/> 4. Blocs <input type="checkbox"/> 5. Boîtes en carton <input type="checkbox"/> 6. Cerceaux <input type="checkbox"/> 7. Escaliers <input type="checkbox"/> 8. Figurines <input type="checkbox"/> 9. Glissoire <input type="checkbox"/> 10. Instruments de musique <input type="checkbox"/> 11. Jouets à pousser, à tirer ou à enfourcher <input type="checkbox"/> 12. Maquillage <input type="checkbox"/> 13. Marionnettes <input type="checkbox"/> 14. Miroir <input type="checkbox"/> 15. Mobilier pour imiter <input type="checkbox"/> 16. Paniers <input type="checkbox"/> 17. Pâte à modeler <input type="checkbox"/> 18. Peinture tactile <input type="checkbox"/> 19. Petit balai <input type="checkbox"/> 20. Petites chaises <input type="checkbox"/> 21. Petites tables <input type="checkbox"/> 22. Poupées <input type="checkbox"/> 23. Rampes <input type="checkbox"/> 24. Répliques miniaturisées <input type="checkbox"/> 25. Téléphone <input type="checkbox"/> 26. Valises, boîtes à lunch, etc. .../26 |

1.2.5 Le matériel reflète la diversité des réalités familiales et culturelles

Présence de :

- ☐ 1. Cassettes de musique du monde ou chansons en plusieurs langues (autres que le français ou l'anglais)
- ☐ 2. Livres représentant des réalités familiales diverses
- ☐ 3. Livres représentant des réalités culturelles diverses
- ☐ 4. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités familiales
- ☐ 5. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités culturelles
- ☐ 6. Poupées représentant des origines ethniques diverses
- ☐ 7. Poupées sexuées
- .../7

2. La structuration et la variation des types d'activités

2.1 La planification des activités par l'éducatrice

2.1.1 L'éducatrice planifie adéquatement les activités de son groupe (interview)

- ☐ 1. La planification des activités est mise par écrit
- ☐ 2. La planification des activités est conçue par l'éducatrice
- ☐ 3. La planification des activités est conçue pour une période n'excédant pas une semaine
- ☐ 4. La planification des activités ou une partie de la planification est affichée pour les parents
- ☐ 5. La planification des activités est affichée pour les autres membres du personnel
- ☐ 6. La planification des activités est remise aux parents
- ☐ 7. La planification des activités est remise aux membres de la direction ou aux autres membres du personnel
- .../7

2.1.2 La planification est appliquée avec souplesse (interview)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Planification des activités :

- ☐ 2. La planification est révisée tous les jours ou toutes les semaines
- ☐ 3. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des imprévus dans l'horaire dus à l'organisation du service de garde (dîner en retard, remplaçante en retard, etc.)
- ☐ 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des poupons
- ☐ 5. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte d'événements imprévus
- ☐ 6. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte du temps qu'il fait
- ☐ 7. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence ou de l'absence de certains poupons ou du nombre de poupons présents
- ☐ 8. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de l'état de santé ou de l'humeur des poupons
- ☐ 9. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence d'une personne de l'extérieur (stagiaire, observatrice, conseillère pédagogique, parent, etc.)
- .../9

2.1.3 L'éducatrice utilise des ressources humaines et matérielles pour la soutenir dans sa planification (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Ressources humaines et matérielles utilisées :

- ☐ 2. Programme éducatif des centres de la petite enfance (CPE)
☐ 3. Revue, bulletin d'association professionnelle
☐ 4. Livres personnels
☐ 5. Centre de documentation dans le service de garde
☐ 6. Internet
☐ 7. Bibliothèque ou centre de documentation
☐ 8. Banques d'activités
☐ 9. Échanges avec les parents
☐ 10. Discussion avec des collègues
☐ 11. Échanges avec la coordonnatrice pédagogique

.../11

2.1.4 Des sources d'inspiration pertinentes orientent l'éducatrice pour planifier les activités du groupe de poupons (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Sources d'inspiration pertinentes :

- ☐ 2. Des thèmes
☐ 3. Des événements traditionnels (Noël, Halloween, Fête des mères, etc.)
☐ 4. Des événements saisonniers (automne, cueillette de pommes, etc.) ou le temps qu'il fait
☐ 5. La connaissance du développement des poupons
☐ 6. Les intérêts ou les besoins des poupons
☐ 7. Les intérêts ou les passions de l'éducatrice
☐ 8. Les forces ou les habiletés des poupons
☐ 9. Le passage d'un poupon d'un stade de développement à un autre
☐ 10. Les demandes des poupons

.../10

2.2 L'observation des poupons**2.2.1 L'éducatrice s'organise pour observer les poupons****L'éducatrice :**

- ☐ 1. Utilise un moment de la journée où les poupons sont plus autonomes pour observer ces derniers
☐ 2. Utilise un moment de la journée où les poupons sont plus autonomes pour consigner ses observations sur ces derniers
☐ 3. Utilise un ou des moyens mnémotechniques pour se rappeler les faits observés dans le feu de l'action (bloc-notes à portée de la main, babillard, feuilles épinglées au mur dans différents coins du local, photographies, objets mis de côté identifiés au poupon, etc.)
☐ 4. Se place dans le local pour voir la majorité des poupons
☐ 5. Se place à la hauteur des poupons pour avoir le même point d'observation qu'eux
☐ 6. Utilise des outils d'observation méthodiques
☐ 7. Note au fur et à mesure, dans un rapport écrit, les principales observations concernant les activités du poupon

.../7

2.2.2 À la suite de ses observations, l'éducatrice note de l'information pertinente (entrevue)**Elle note :**

- ☐ 1. Un événement inhabituel qui survient
☐ 2. Des interactions entre les poupons
☐ 3. Des activités réalisées par le poupon
☐ 4. De l'information sur les activités de base (manger, boire, dormir et éliminer)
☐ 5. Des habiletés nouvelles
☐ 6. Des intérêts nouveaux ou récurrents du poupon
☐ 7. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités
☐ 8. Les hésitations du poupon face à des situations nouvelles ou inhabituelles
☐ 9. Une difficulté particulière rencontrée par le poupon
☐ 10. Des informations sur l'humeur du poupon

.../10

2.2.3 L'éducatrice donne suite à ses observations (entrevue)**L'éducatrice :**

- ☐ 1. Transmet les données de ses observations aux parents
☐ 2. Détermine une activité à entreprendre avec un poupon ou un groupe de poupons
☐ 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un poupon
☐ 4. Cible une ou des transformations à apporter à l'aménagement
☐ 5. Choisit du matériel à ajouter ou à retirer
☐ 6. Détermine les relations interpersonnelles à soutenir
☐ 7. Transmet les données de ses observations aux professionnels concernés
☐ 8. Discute des interventions à effectuer auprès d'un poupon ou d'un groupe de poupons avec les autres membres du personnel qui interviennent auprès d'eux

.../8

2.3 L'horaire de la journée

2.3.1 L'organisation du groupe permet aux poupons de développer un sentiment d'attachement et de confiance envers l'éducatrice

- ☐ 1. Une éducatrice principale est clairement associée à un groupe défini de poupons
- ☐ 2. Le nombre de poupons réunis dans le même local d'appartenance ne dépasse pas 10
- ☐ 3. Une éducatrice substitut stable est associée au groupe défini de poupons pour les périodes de la journée où l'éducatrice principale s'absente
- ☐ 4. Le nombre de personnes qui interviennent auprès d'un poupon au cours d'une journée ne dépasse pas 3
- ☐ 5. Au cours de la journée d'observation, il n'y a pas d'autre visiteur dans le groupe de poupons
- ☐ 6. Au début de la journée d'observation, l'éducatrice informe les poupons de la présence de l'observatrice pour la journée
- ☐ 7. Les poupons ne sont pas mêlés à des enfants d'autres classes d'âge pour des activités habituelles de la journée qui se déroulent à l'intérieur (ne pas tenir compte d'activités exceptionnelles telles que fêtes, anniversaires, etc.)
- ☐ 8. Les poupons ne sont pas mêlés à des enfants d'autres classes d'âge pour des activités habituelles qui se déroulent à l'extérieur (ne pas tenir compte d'activités exceptionnelles telles que fêtes, anniversaires, etc.)

.../8

2.3.2 La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des poupons d'équilibrer leur énergie

- ☐ 1. Une séquence d'activités est établie pour l'ensemble du groupe
- ☐ 2. Une séquence individuelle pour les soins de base est établie pour chacun des poupons
- ☐ 3. La séquence d'activités du groupe est stable
- ☐ 4. La séquence d'activités du groupe est affichée pour les parents et les membres du personnel
- ☐ 5. La séquence d'activités est fréquemment rappelée aux poupons
- ☐ 6. La séquence des activités alterne les moments où les poupons peuvent bouger et les moments plus calmes
- ☐ 7. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par le poupon et à celles que propose l'éducatrice
- ☐ 8. Le temps alloué aux jeux extérieurs varie selon les activités possibles en fonction du temps qu'il fait
- ☐ 9. Il n'y a pas de temps alloué pour regarder des émissions de télé, des films ou des séquences vidéo

.../9

2.3.3 La séquence des activités de la journée tient compte des besoins individuels des poupons

- ☐ 1. Un horaire d'activités de base individuel est établi pour chacun des poupons
- ☐ 2. L'horaire des activités de base individuel est appliqué avec souplesse pour s'adapter au rythme de chacun des poupons
- ☐ 3. L'horaire des activités de base individuel est affiché pour les parents et pour les membres du personnel
- ☐ 4. L'heure des repas ou des boires est déterminée en fonction du rythme biologique de chacun des poupons
- ☐ 5. Les heures de début des siestes et leur nombre sont déterminés pour tenir compte des besoins des poupons en fonction de leur rythme individuel
- ☐ 6. Le temps alloué à la sieste varie d'un poupon à l'autre d'après les besoins habituels des poupons
- ☐ 7. Les heures des collations sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des poupons

.../7

2.3.4 Les formes de regroupement des poupons sont stables au cours de la journée

Formes de regroupement des poupons :

- ☐ 1. Groupe mixte (répartition sporadique des poupons)
- ☐ 2. Groupes fusionnés (pour la majeure partie de la journée)
- ☐ 3. Groupe d'appartenance simple
- ☐ 4. Groupes jumelés (pour certaines périodes de la journée)
- ☐ 5. Rassemblement

.../5

2.3.5 Les types d'activités proposées aux poupons tiennent compte de leurs besoins

L'éducatrice :

- ☐ 1. Propose de façon stimulante un ou des jouets particuliers aux poupons
- ☐ 2. Installe les poupons qui ne marchent pas dans un environnement stimulant
- ☐ 3. Installe les poupons qui ne marchent pas dans un environnement sécuritaire
- ☐ 4. Propose de façon stimulante du matériel adapté aux poupons
- ☐ 5. Initie le poupon à l'utilisation de matériel nouveau pour lui (colle, peinture aux doigts, etc.)
- ☐ 6. Organise des mises en scène en regroupant un assortiment de jeux et de jouets à la portée des poupons pour les stimuler
- ☐ 7. Apporte des changements à l'aménagement pour stimuler de nouvelles activités chez les poupons
- ☐ 8. Propose une activité individuelle à un poupon (jeu de coucous, histoire, etc.)
- ☐ 9. Propose une activité à un sous-groupe de poupons qui ont atteint le même stade de développement
- ☐ 10. Propose une activité de groupe si les poupons ont 12 mois ou plus ou il n'y a pas de poupons de 12 mois ou plus
- ☐ 11. Propose des activités à l'extérieur

.../11

2.4 Les activités

2.4.1 Les jeux libres sont valorisés

- ☐ 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités (au moins une période de jeu libre le matin et l'après-midi)
- ☐ 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux poupons de se concentrer et de développer leur jeu
- ☐ 3. Au cours des jeux libres, les poupons peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée
- ☐ 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez le poupon
- ☐ 5. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des poupons au cours de jeux libres
- ☐ 6. L'éducatrice ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers des poupons

.../6

2.4.2 Au cours des activités proposées, le poupon peut faire des choix significatifs**A - À éviter :**

- ☐ 1. L'éducatrice impose une activité à un poupon contre son gré
- ☐ 2. L'éducatrice impose un ou des compagnons de jeu à un poupon
- ☐ 3. La pauvreté du matériel accessible aux poupons ne leur permet pas de faire des choix significatifs

.../3

B - À promouvoir :

- ☐ 1. L'éducatrice donne des choix d'activités au poupon
- ☐ 2. Le poupon peut jouer seul ou choisir ses compagnons de jeu
- ☐ 3. L'éducatrice encourage les interactions positives que les poupons amorcent avec elle ou entre eux
- ☐ 4. L'ensemble du matériel à la vue est accessible aux poupons
- ☐ 5. Du matériel particulier est disponible sous forme de mise en scène
- ☐ 6. Le poupon peut faire des choix en pointant du doigt ou en choisissant lui-même le matériel qui l'intéresse
- ☐ 7. Le poupon peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu
- ☐ 8. Le poupon détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre
- ☐ 9. Le poupon peut répéter la même activité le nombre de fois qu'il le désire
- ☐ 10. Le poupon est placé dans un environnement où il peut se concentrer
- ☐ 11. Le poupon est placé dans une position motrice qu'il maîtrise par lui-même

.../11

2.4.3 Les activités proposées par l'éducatrice aux poupons de son groupe sont appropriées**Les activités proposées :**

- ☐ 1. Tiennent compte du développement des poupons du groupe (poupons immobiles, mobiles ou qui marchent)
- ☐ 2. Offrent un défi réaliste aux poupons (assez difficiles pour offrir un défi, mais assez faciles pour que le poupon puisse réussir après un processus par essais et erreurs)
- ☐ 3. Correspondent aux intérêts des poupons pour l'exploration
- ☐ 4. Font appel à la créativité des poupons
- ☐ 5. Suivent les pistes d'intérêt indiquées par les poupons
- ☐ 6. Correspondent aux besoins ponctuels manifestés par les poupons (bouger, relaxer, se faire prendre, etc.)
- ☐ 7. Sont de courte durée, c'est-à-dire que l'éducatrice propose un nouveau choix d'activités ou de jouets au poupon lorsque ce dernier démontre des signes de désintérêt pour l'activité en cours
- ☐ 8. Ne sont pas imposées aux poupons qui démontrent un intérêt pour une autre activité
- ☐ 9. N'interfèrent pas avec le respect du rythme biologique des poupons, c'est-à-dire que les besoins physiologiques des poupons ont préséance sur les activités ludiques
- ☐ 10. Respectent l'autonomie des poupons

.../10

2.4.4 Les activités proposées par l'éducatrice aux poupons de son groupe favorisent l'apprentissage actif**A - À éviter :**

- ☐ 1. Les activités sont fermées : une seule démarche est acceptée ou permet de les réussir

.../1

B - À promouvoir :

- ☐ 1. Les activités sont ouvertes : elles permettent aux poupons de faire des choix et de les réaliser en suivant une démarche qui leur est propre
- ☐ 2. Le matériel utilisé est varié
- ☐ 3. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples
- ☐ 4. Les activités permettent la manipulation directe du matériel par les poupons
- ☐ 5. Au moins deux exemplaires de chaque objet de jeu sont disponibles
- ☐ 6. Les activités permettent à tous les poupons de réussir
- ☐ 7. Les activités stimulent le développement du langage des poupons parce qu'elles les incitent à réagir ou à communiquer entre eux
- ☐ 8. Les activités sont organisées de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les poupons plutôt que pour le matériel

.../8

2.4.5 L'éducatrice organise le matériel et l'équipement nécessaires à l'ensemble des activités

- ☐ 1. Le matériel est préparé à l'avance ou le matériel est préparé avec la participation des poupons
- ☐ 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les poupons
- ☐ 3. Si nécessaire, le local est aménagé à l'avance ou avec la participation des poupons
- ☐ 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les poupons qui veulent participer
- ☐ 5. Le matériel est sécuritaire
- ☐ 6. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation sécuritaire du matériel
- ☐ 7. L'hygiène et la santé du poupon sont prises en compte dans le déroulement prévu des activités
- ☐ 8. Pour des activités plus salissantes, l'équipement ou le local est aménagé de façon à réduire le plus possible le nettoyage subséquent
- ☐ 9. Pour des activités plus salissantes, les vêtements des poupons sont protégés
- ☐ 10. L'aménagement octroie à tous les poupons suffisamment d'espace pour ne pas se nuire

.../10

2.4.6 Les périodes en groupes jumelés permettent aux poupons de vivre des moments agréables**99. Sans objet s'il n'y a aucune période en groupes jumelés****A - À éviter :**

- ☐ 1. Les ratios éducatrices-poupons réglementaires ne sont pas respectés et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent
- ☐ 2. L'attention première des éducatrices n'est pas dirigée vers les poupons (tâches connexes, va-et-vient fréquent des éducatrices en dehors du local, etc.)

.../2

B - À promouvoir :

- ☐ 1. Les éducatrices proposent des activités ouvertes ou des jeux libres
- ☐ 2. Les éducatrices intègrent les suggestions des poupons pour varier les activités proposées
- ☐ 3. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des poupons
- ☐ 4. Le matériel et l'équipement à la disposition des poupons sont en quantité suffisante
- ☐ 5. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des poupons
- ☐ 6. Le nombre de poupons réunis dans les groupes jumelés ne dépasse pas 10
- ☐ 7. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes
- ☐ 8. La durée des périodes en groupes jumelés tient compte de l'intérêt et des besoins des poupons
- ☐ 9. Les éducatrices mettent fin au jumelage lorsque les besoins ou les intérêts des poupons le demandent

.../9

| | |
|---|---|
| 2.4.7 Lors des périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme | |
| 99. Sans objet s'il n'y a pas de période en groupes jumelés ou fusionnés | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des poupons <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangeant de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents font montre de relations tendues ou agressives <input type="checkbox"/> 4. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les poupons .../4 | <input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des poupons <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents se communiquent de l'information concernant l'état de santé ou l'humeur des poupons pour aider les autres membres du personnel à mieux intervenir <input type="checkbox"/> 4. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités des groupes jumelés ou fusionnés <input type="checkbox"/> 5. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique à l'égard des parents <input type="checkbox"/> 6. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique à l'égard des poupons <input type="checkbox"/> 7. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique à l'égard des autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 8. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel ont des interventions cohérentes les unes avec les autres <input type="checkbox"/> 9. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel présents donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../9 |

| | |
|--|---|
| 2.4.8 Les périodes de rassemblement permettent aux poupons de vivre une expérience communautaire en toute sécurité | |
| 99. Sans objet s'il n'y a aucune période de rassemblement | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les poupons sont rassemblés avec des enfants d'une autre classe d'âge pour des périodes excédant une demi-heure <input type="checkbox"/> 2. Les poupons sont rassemblés avec des enfants d'une autre classe d'âge dans des locaux où le matériel et l'équipement ne répondent pas à leurs besoins (absence de table à langer, absence de jeux ou de jouets adaptés aux poupons, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Les poupons sont rassemblés avec des enfants d'une autre classe d'âge dans des locaux où le matériel et l'équipement mettent leur sécurité en jeu (jouets dont les pièces sont trop petites, modules non sécuritaires pour les poupons, etc.) .../3 | <input type="checkbox"/> 1. Les éducatrices proposent des activités ouvertes ou des jeux libres <input type="checkbox"/> 2. Les éducatrices intègrent les suggestions des poupons pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 3. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des poupons <input type="checkbox"/> 4. Le matériel et l'équipement à la disposition des poupons sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des poupons <input type="checkbox"/> 6. Le nombre de poupons rassemblés ne dépasse pas 15 <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 8. La durée des rassemblements tient compte de l'intérêt et des besoins des poupons <input type="checkbox"/> 9. Les éducatrices mettent fin au rassemblement lorsque les besoins ou les intérêts des poupons le demandent <input type="checkbox"/> 10. Le nombre de rassemblements dans la journée ne dépasse pas 3 .../10 |

| | |
|---|--|
| 2.4.9 Lors des périodes de rassemblement, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme | |
| 99. Sans objet s'il n'y a aucune période de rassemblement | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des poupons <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangeant de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou les poupons .../3 | <input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des poupons <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents se communiquent de l'information concernant l'état de santé ou l'humeur des poupons pour aider les autres membres du personnel à mieux intervenir <input type="checkbox"/> 4. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement <input type="checkbox"/> 5. Pendant les activités du rassemblement, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique à l'égard des parents <input type="checkbox"/> 6. Pendant les activités, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique à l'égard des poupons <input type="checkbox"/> 7. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique à l'égard des autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 8. Pendant les rassemblements, les membres du personnel ont des interventions cohérentes les unes avec les autres <input type="checkbox"/> 9. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../9 |

3. L'interaction de l'éducatrice avec les poupons

3.1 La valorisation du jeu

3.1.1 L'éducatrice respecte le jeu des poupons

L'éducatrice :

- ☐ 1. Accepte le thème de jeu établi par le poupon
- ☐ 2. Accepte le niveau de complexité du jeu établi par le poupon
- ☐ 3. Accepte l'objectif du jeu déterminé par le poupon
- ☐ 4. Accepte les choix de matériel effectués par le poupon
- ☐ 5. Accepte les choix des poupons quant à leur compagnon de jeu
- ☐ 6. Entre dans le jeu lorsqu'elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des poupons
- ☐ 7. Observe et écoute les poupons qui jouent
- ☐ 8. Laisse les poupons se concentrer sur leurs jeux
- ☐ 9. Accepte que les poupons utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle
- ☐ 10. Accepte que les poupons déplacent du mobilier ou du matériel
- ☐ 11. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence n'est pas nécessaire ou que sa participation risquerait d'entraver le jeu
- ☐ 12. Permet aux poupons d'explorer avec leur corps et tous leurs sens

.../12

3.1.2 L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons dans leurs jeux

L'éducatrice :

- ☐ 1. Incite les poupons à innover et à tester leurs idées
- ☐ 2. Répète les mots inusités utilisés par les poupons
- ☐ 3. Commente de façon précise les réussites des poupons
- ☐ 4. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les poupons
- ☐ 5. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu, sans insister pour que les poupons adoptent celles-ci
- ☐ 6. Permet aux poupons de prendre ces risques calculés, c'est-à-dire qui ne mettent pas en cause leur sécurité
- ☐ 7. Imite ce que font les poupons pour s'intégrer à leurs jeux
- ☐ 8. Joue le rôle que les poupons lui proposent dans leurs jeux
- ☐ 9. Suit les indices fournis par les poupons sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu
- ☐ 10. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les poupons lui donnent

.../10

3.1.3 L'éducatrice crée un climat propice au développement du jeu des poupons

L'éducatrice :

- ☐ 1. Démontre son plaisir d'être avec les poupons au cours des jeux
- ☐ 2. Fait preuve d'humour
- ☐ 3. Reconnaît ou souligne la créativité des poupons dans leurs jeux
- ☐ 4. Fait appel à l'imaginaire des poupons
- ☐ 5. Accorde une attention positive à chacun des poupons
- ☐ 6. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer
- ☐ 7. Accepte de conserver ces éléments du jeu en place pour que le poupon puisse les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure
- ☐ 8. Prend en note des observations sur le jeu des poupons
- ☐ 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans les périodes ultérieures de la journée avec les poupons de 12 mois ou plus ou il n'y a pas de poupons de 12 mois ou plus dans le groupe observé
- ☐ 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant

.../10

3.1.4 Au cours des périodes de jeu, l'éducatrice fait preuve de flexibilité

L'éducatrice :

- ☐ 1. Prolonge une période de jeu lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les poupons
- ☐ 2. Met fin à une activité ou à une période de jeu lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt ou d'ennui chez les poupons
- ☐ 3. Accepte que les poupons changent de jeu au cours d'une période de jeu
- ☐ 4. Intègre les suggestions des poupons pour apporter une variante à une activité qu'elle propose
- ☐ 5. Se déplace d'un poupon à un autre pour soutenir chacun dans son activité
- ☐ 6. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des poupons au cours d'une période de jeu
- ☐ 7. Accepte qu'un poupon fasse une autre activité que la mienne du groupe
- ☐ 8. Soutient un poupon qui décide d'intégrer le jeu d'un sous-groupe de poupons au cours d'une période de jeu
- ☐ 9. Invite un poupon qui se désintéresse de l'activité en cours à choisir une nouvelle activité sans avoir à subir de temps d'attente
- ☐ 10. Accepte que les poupons transportent du matériel d'un coin du local à l'autre
- ☐ 11. Ne « corrige » pas la façon qu'ont les poupons de jouer ou d'utiliser le matériel

.../11

3.1.5 L'éducatrice soutient les poupons dans la prise de conscience de leurs réalisations

L'éducatrice :

- ☐ 1. Décrit individuellement les explorations, les réalisations et les réussites des poupons au cours des activités
- ☐ 2. Range à la vue des poupons le matériel de jeu qui a été utilisé au cours de la période de jeu
- ☐ 3. Affiche ou expose les réalisations des poupons
- ☐ 4. Décrit les habiletés particulières, le procédé ou le processus utilisés par le poupon (par exemple, « Tu as réussi à monter en rampant ») pendant l'activité ou immédiatement après l'activité
- ☐ 5. Décrit les difficultés ou les problèmes rencontrés par le poupon et ses recherches de solution
- ☐ 6. Décrit les relations interpersonnelles qui se sont déroulées au cours de la période de jeu
- ☐ 7. Met en relief les relations de coopération, d'entraide ou d'empathie entre les poupons immédiatement lorsqu'elles se produisent
- ☐ 8. Respecte le rythme, le refus de répondre ou les hésitations des poupons

.../8

3.1.6 L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local

L'éducatrice :

- ☐ 1. Organise un temps de rangement à la fin de chaque période de jeu
- ☐ 2. Demande aux poupons qui en sont capables de ranger ou elle range elle-même sans attendre la fin de la période de jeu si les jouets et les jeux encombrant le plancher du local et qu'ils constituent un risque d'accident
- ☐ 3. Effectue les tâches de nettoyage au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires
- ☐ 4. Invite les poupons qui en sont capables à participer au nettoyage lorsqu'ils sont responsables d'un dégât
- ☐ 5. Accepte, à la demande des poupons, de leur confier des tâches de nettoyage ou de rangement qui lui sont généralement réservées et elle fait preuve de tolérance par rapport aux résultats obtenus
- ☐ 6. Bouge le mobilier ou l'équipement pour agrandir l'espace de jeu chaque fois que c'est nécessaire
- ☐ 7. Bouge le mobilier ou l'équipement pour réduire l'espace de jeu chaque fois que c'est nécessaire
- ☐ 8. Fournit aux poupons le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leurs jeux (exemplaires supplémentaires pour des poupons qui se joignent à une activité, matériel de nature différente pour stimuler, etc.)
- ☐ 9. Installe des poupons dans un autre endroit du local lorsqu'ils manquent d'espace vital ou lorsque des jeux calmes sont dérangés par des jeux bruyants
- ☐ 10. Indique par un ou plusieurs signaux visuels que l'accès à une ou plusieurs aires de jeux est permis ou interdit (pictogramme, déplacement d'une armoire, d'une étagère ou d'une coïson, etc.)

.../10

3.2 L'intervention démocratique

3.2.1 L'éducatrice partage la prise de décision avec les poupons en tenant compte de leurs capacités

- ☐ 1. L'horaire de travail de l'éducatrice (pauses, heures de repas) tient compte de l'horaire des activités de base des poupons, c'est-à-dire qu'elle est présente à la période de repas, d'endormissement et soit à l'accueil, soit au départ du poupon
- ☐ 2. L'éducatrice met fin à une période de jeu en observant la baisse d'intérêt des poupons
- ☐ 3. L'éducatrice effectue des changements à l'aménagement en prévision des explorations qui intéressent les poupons
- ☐ 4. L'éducatrice effectue des modifications à l'horaire en fonction du passage du poupon d'une étape de développement à une autre
- ☐ 5. L'éducatrice réagit promptement lorsque la santé, le bien-être ou la sécurité du poupon sont menacés
- ☐ 6. L'éducatrice avertit le poupon des gestes qu'elle s'approprie à poser pour respecter son intégrité (l'avertit avant de le prendre, lui explique qu'elle va l'habiller, etc.)
- ☐ 7. L'éducatrice avertit les poupons des activités qui s'en viennent
- ☐ 8. L'éducatrice accepte de reporter le tour d'un poupon pour permettre à ce dernier de poursuivre une activité ou pour respecter son rythme (reporter son tour pour le changement de couche, retarder l'heure du biberon, etc.)

.../8

3.2.2 L'éducatrice attribue graduellement des responsabilités aux poupons

A - À éviter :

- ☐ 1. Les poupons n'ont pas de responsabilités à assumer dans le groupe
- ☐ 2. L'attribution de responsabilités aux poupons sert de récompense ou de punition
- ☐ 3. L'éducatrice oblige un poupon à assumer une responsabilité contre son gré

.../3

B - À promouvoir :

- ☐ 1. Les poupons ont des responsabilités à assumer dans le groupe à plusieurs occasions au cours de la journée
- ☐ 2. Les responsabilités confiées aux poupons sont adaptées à leurs capacités
- ☐ 3. Les responsabilités attribuées aux poupons contribuent à développer leur sentiment de fierté
- ☐ 4. Les poupons peuvent choisir eux-mêmes les responsabilités qu'ils veulent assumer
- ☐ 5. L'éducatrice tient compte des capacités des poupons pour évaluer la façon dont ils assument leurs responsabilités
- ☐ 6. Si nécessaire, l'éducatrice soutient les poupons qui assument des responsabilités
- ☐ 7. L'éducatrice accepte avec calme qu'un poupon fasse un dégât en assumant une responsabilité
- ☐ 8. L'éducatrice félicite, remercie, encourage un poupon qui assume une responsabilité
- ☐ 9. L'éducatrice accepte que le poupon assume à son rythme la responsabilité qui lui est confiée

.../9

3.2.3 L'éducatrice incite les poupons à participer à la résolution des conflits interpersonnels et les soutient dans ce processus

99. Sans objet si aucun conflit ne survient au cours de la période d'observation

A - À éviter :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Fait preuve de favoritisme envers un poupon ou un groupe de poupons au détriment d'un autre
- ☐ 2. Favorise certains poupons sur la base de préjugés (sexistes, racistes, religieux, autres)
- ☐ 3. Impose des punitions pour résoudre un conflit

.../3

B - À promouvoir :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Démonstre rapidement aux poupons qu'elle est attentive et disponible pour répondre à la situation
- ☐ 2. S'approche calmement des poupons en cause dans le conflit, se place à leur hauteur et elle les réconforte au besoin
- ☐ 3. S'assure que la sécurité ou l'intégrité physique des poupons en cause n'est pas menacée
- ☐ 4. Établit un contact physique, verbal ou visuel apaisant avec chacun des poupons en cause
- ☐ 5. Décrit aux poupons les sentiments de chacun qu'elle décode
- ☐ 6. Décrit aux poupons ce qu'elle a vu comme étant la cause du conflit
- ☐ 7. Pose aux poupons des questions fermées pour leur permettre de confirmer ou d'infirmer sa version des faits
- ☐ 8. Suggère des solutions en utilisant la forme interrogative pour permettre aux poupons de choisir
- ☐ 9. S'assure que la solution choisie convient à chacun des poupons en cause
- ☐ 10. Prend tout le temps nécessaire pour arriver à une solution satisfaisante
- ☐ 11. Adopte des attitudes de calme, de fermeté et d'impartialité
- ☐ 12. Décrit le comportement attendu des poupons
- ☐ 13. Aagit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des poupons
- ☐ 14. Soutient les poupons dans la mise en œuvre des solutions trouvées

.../14

| 3.2.4 L'éducatrice fournit aux poupons des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome | |
|---|---|
| A - À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Résout elle-même les problèmes des poupons (par exemple, elle donne au poupon le jouet qui est loin de lui plutôt que de le laisser ramper pour le prendre lui-même) <input type="checkbox"/> 2. Ridicule ou humilie le poupon qui a un problème .../2 | B - À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Décrit le problème du poupon sans porter de jugement <input type="checkbox"/> 2. Laisse aux poupons le temps nécessaire pour réfléchir aux solutions qui leur conviennent <input type="checkbox"/> 3. Suggère plusieurs pistes de solution aux poupons qui ne peuvent élaborer des solutions par eux-mêmes <input type="checkbox"/> 4. Mime, pour le poupon, une solution au problème <input type="checkbox"/> 5. Décrit les liens de cause à effet pour soutenir les poupons dans la découverte de solutions adéquates <input type="checkbox"/> 6. Accepte que les poupons expérimentent leurs propres solutions <input type="checkbox"/> 7. Respecte la démarche par essais et erreurs des poupons <input type="checkbox"/> 8. Dirige le poupon vers un autre poupon qui a déjà réussi à surmonter une difficulté semblable <input type="checkbox"/> 9. Tient compte de la compréhension du monde qu'a le poupon <input type="checkbox"/> 10. Soutient les poupons dans la mise en œuvre de leurs solutions (rappelle, prévient, mime les solutions proposées, etc.) .../10 |
| 3.2.5 L'éducatrice formule des consignes adaptées aux poupons | |
| Caractéristiques des consignes : <input type="checkbox"/> 1. Courtes <input type="checkbox"/> 2. Claires <input type="checkbox"/> 3. Concrètes : descriptives plutôt qu'abstraites (« Mets tes deux fesses sur la chaise » plutôt que « Assis-toi comme il faut ») <input type="checkbox"/> 4. Positives : qui décrivent le comportement attendu des poupons plutôt que celui à proscrire <input type="checkbox"/> 5. Peu nombreuses (deux ou moins à la fois) <input type="checkbox"/> 6. Révélant des attentes réalistes en fonction de l'âge et du développement des poupons <input type="checkbox"/> 7. S'adaptant à l'âge des différents poupons du groupe <input type="checkbox"/> 8. Dissociant les consignes de participation, de sécurité et de discipline les unes des autres <input type="checkbox"/> 9. Consignes individuelles s'adressant à un poupon à la fois .../9 | |
| 3.2.6 L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe | |
| A - À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Impose aux poupons des contraintes inacceptables qui ne tiennent pas compte de leurs besoins ou de leurs capacités (silence prolongé, interdiction de bouger, interdiction de toucher des objets attrayants à la portée des poupons, etc.) <input type="checkbox"/> 2. N'intervient pas auprès d'un poupon qui n'applique pas les consignes de sécurité ou de discipline du groupe .../2 | B - À promouvoir : L'éducatrice établit les consignes nécessaires pour assurer : <input type="checkbox"/> 1. La sécurité des poupons (marcher plutôt que courir, ne pas grimper sur les meubles, garder la porte fermée, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Le bien-être des poupons (par exemple, garder un niveau de bruit acceptable) <input type="checkbox"/> 3. Le respect des poupons les uns envers les autres (par exemple, avoir des gestes doux) <input type="checkbox"/> 4. Le respect des poupons par les adultes (par exemple, limiter le nombre de visiteurs) <input type="checkbox"/> 5. Le respect des adultes par les poupons (par exemple, besoin de l'éducatrice de parler avec un parent) <input type="checkbox"/> 6. Le respect du matériel et de l'environnement (par exemple, respect des livres ou des jouets) .../6 |
| 3.2.7 L'éducatrice s'assure que les poupons ont bien compris les consignes | |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Formule les consignes sous la forme affirmative (et non par des questions) <input type="checkbox"/> 2. Énonce ou rappelle les consignes calmement <input type="checkbox"/> 3. Reformule les consignes sous la forme affirmative <input type="checkbox"/> 4. Capte l'attention de plus d'un poupon à la fois lorsque c'est nécessaire <input type="checkbox"/> 5. Maintient l'attention des poupons auxquels elle s'adresse <input type="checkbox"/> 6. Démonstre les consignes, agit comme modèle <input type="checkbox"/> 7. Utilise des pictogrammes ou des photos pour rappeler certaines consignes dans le local <input type="checkbox"/> 8. Questionne, à l'occasion, les poupons pour s'assurer de leur compréhension des consignes <input type="checkbox"/> 9. Souligne les efforts des poupons qui appliquent les consignes de discipline et de sécurité <input type="checkbox"/> 10. Encourage les poupons qui appliquent les consignes de participation .../10 | |
| 3.2.8 L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes | |
| A - À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Agit de manière inacceptable auprès d'un poupon qui tarde à appliquer une consigne (crie, brusque, humilie, menace, punit, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Laisse le poupon ou le groupe de poupons se désorganiser avant d'intervenir .../2 | B - À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve d'impartialité dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 2. Fait preuve de constance dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 3. Utilise un ton de voix varié et approprié pour rappeler les consignes <input type="checkbox"/> 4. Utilise une expression non verbale cohérente avec les consignes qu'elle émet <input type="checkbox"/> 5. Fait preuve de cohérence avec les autres éducatrices qui interviennent dans son groupe ou il n'y a pas d'autre éducatrice qui intervient dans le groupe au cours de l'observation <input type="checkbox"/> 6. Partage la responsabilité de l'application des consignes avec les poupons selon leurs capacités <input type="checkbox"/> 7. Répète calmement les consignes au besoin <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable .../8 |

3.2.9 L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe de poupons**L'éducatrice :**

- ☐ 1. Se place le plus souvent pour voir le plus grand nombre de poupons possible
- ☐ 2. Évite de tourner le dos aux poupons (se place dos au mur)
- ☐ 3. Bouge dans le local d'un endroit à l'autre
- ☐ 4. Change de position, de posture ou de point de vue pour avoir le même point de vue que les poupons
- ☐ 5. Balaie le local du regard régulièrement pour s'assurer d'avoir une vue d'ensemble du groupe
- ☐ 6. Est capable de voir et d'entendre les poupons en tout temps, à moins qu'un autre adulte responsable ne soit présent ou ne la remplace
- ☐ 7. Utilise des miroirs (de sécurité ou autre) pour agrandir son champ de vision dans les recoins du local
- ☐ 8. Aménage le local pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe des poupons

.../8

3.2.10 L'éducatrice intervient de façon appropriée auprès d'un poupon qui a un comportement dérangeant**99. Sans objet si aucun poupon ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation****A – À éviter :****L'éducatrice :**

- ☐ 1. N'intervient pas auprès d'un poupon qui a un comportement dérangeant
- ☐ 2. Emploie la punition ou le chantage comme mode de confrontation d'un poupon qui a un comportement dérangeant

.../2

B – À promouvoir :**L'éducatrice :**

- ☐ 1. Rappelle calmement les comportements attendus
- ☐ 2. Exprime calmement ses besoins, ses limites ou ses sentiments devant un comportement dérangeant d'un poupon
- ☐ 3. Ajuste ses attentes de façon réaliste par rapport à un poupon qui a un comportement dérangeant
- ☐ 4. Amène le poupon à prendre conscience de son comportement dérangeant
- ☐ 5. S'assure que le poupon qui a un comportement dérangeant l'écoute quand elle intervient auprès de lui
- ☐ 6. Intervient de façon non verbale pour calmer un poupon (geste d'apaisement, arrêt de geste, etc.)
- ☐ 7. Fait preuve de constance dans ses interventions pour faire cesser un comportement dérangeant
- ☐ 8. Fait preuve d'impartialité dans ses interventions par rapport au comportement dérangeant d'un poupon

.../8

3.2.11 L'éducatrice soutient le poupon qui a un comportement dérangeant pour qu'il modifie son comportement**99. Sans objet si aucun poupon ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation****A – À éviter :****L'éducatrice :**

- ☐ 1. Im plante un système d'émulation gagnant/perdant
- ☐ 2. Parle de façon négative d'un poupon qui a un comportement dérangeant à d'autres personnes

.../2

B – À promouvoir :**L'éducatrice :**

- ☐ 1. Invite le poupon à réparer les torts causés
- ☐ 2. Explique au poupon le comportement acceptable qu'elle attend de lui
- ☐ 3. Met en place des mesures concrètes qui peuvent aider le poupon à changer de comportement (réorganisation de l'aire de jeu, ajout ou retrait de matériel, offre un objet pour canaliser le geste, etc.)
- ☐ 4. Agit comme modèle pour obtenir un comportement acceptable de la part du poupon
- ☐ 5. Rappelle au poupon les solutions choisies ou les comportements attendus
- ☐ 6. Souligne les réussites du poupon dans sa démarche pour modifier le comportement dérangeant
- ☐ 7. Souligne tout autre comportement positif du poupon qui a un comportement dérangeant
- ☐ 8. Accepte que le poupon modifie son comportement par étapes (fait preuve de tolérance par rapport aux efforts du poupon même s'il n'applique pas la consigne à la lettre, ne le talonne pas indûment, etc.)
- ☐ 9. Réévalue l'efficacité de la solution retenue et la modifie au besoin

.../9

3.3 La communication et les relations interpersonnelles**3.3.1 L'éducatrice est à l'écoute des poupons****A – À éviter :****L'éducatrice :**

- ☐ 1. Bloque la communication en jugeant, humiliant, ridiculisant ou rabaisant un poupon
- ☐ 2. Ignore les demandes d'aide directes ou indirectes (pleurs, retrait, inactivité, etc.) d'un poupon en détresse

.../2

B – À promouvoir :**L'éducatrice :**

- ☐ 1. Se place à la hauteur du poupon
- ☐ 2. Fait face au poupon pour communiquer avec lui
- ☐ 3. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute
- ☐ 4. Maintient un contact visuel avec le poupon qui s'adresse à elle
- ☐ 5. Utilise la reformulation pour vérifier sa compréhension du message émis par le poupon
- ☐ 6. Utilise la répétition
- ☐ 7. Répond promptement aux signaux verbaux ou non verbaux des poupons
- ☐ 8. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions fermées pour permettre au poupon d'y répondre
- ☐ 9. Laisse au poupon le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée (par des gestes ou des mimiques)

.../9

3.3.2 L'éducatrice soutient le développement du langage des poupons

L'éducatrice :

- ☐ 1. Décrit ce qu'elle fait aux poupons
- ☐ 2. Répète les sons que les poupons font
- ☐ 3. Décrit ce que les poupons font, voient ou observent
- ☐ 4. Décrit les émotions qu'elle perçoit chez le poupon
- ☐ 5. Décrit avec des mots ce que le poupon semble dire avec son corps
- ☐ 6. Nomme les objets pour lesquels les poupons manifestent de l'intérêt
- ☐ 7. Utilise des mots rigolos
- ☐ 8. Met l'accent sur des mots clés
- ☐ 9. Allie le geste à la parole
- ☐ 10. Ralentit son débit, c'est-à-dire fait des pauses entre les mots
- ☐ 11. Utilise la répétition (répète les mêmes mots plus d'une fois)
- ☐ 12. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des histoires
- ☐ 13. Raconte des histoires
- ☐ 14. Récite des comptines ou des poèmes aux poupons
- ☐ 15. Chante en présence des poupons

.../15

3.3.3 L'éducatrice favorise l'expression verbale des poupons

L'éducatrice :

- ☐ 1. Demande (sans insister) aux poupons de nommer les personnes ou les objets connus
- ☐ 2. Parle avec chacun des poupons
- ☐ 3. Laisse aux poupons le temps nécessaire pour qu'ils réagissent à ses propos
- ☐ 4. Invite les poupons à chanter ou à fredonner
- ☐ 5. Répond aux questions des poupons même lorsqu'elles sont répétées plusieurs fois
- ☐ 6. Demande aux poupons de participer avec elle par des gestes ou ces sons lorsqu'elle chante ou récite des comptines
- ☐ 7. Répond aux interventions d'un poupon au cours d'une histoire ou d'une chanson

.../7

3.3.4 L'éducatrice favorise l'expression non verbale des poupons (expression corporelle, gestuelle et faciale)

L'éducatrice :

- ☐ 1. Adopte une expression non verbale cohérente avec son message verbal
- ☐ 2. Décrit ce qu'elle comprend de l'expression non verbale des poupons
- ☐ 3. Amplifie sa propre expression non verbale
- ☐ 4. Demande aux poupons de pointer du doigt pour désigner ce qu'ils désirent
- ☐ 5. Propose des jeux d'imitation de geste, de comportement ou d'expression
- ☐ 6. Associe des gestes ou des mimiques aux chansons ou aux comptines
- ☐ 7. Reproduit l'expression faciale du poupon qui communique avec elle
- ☐ 8. Ajuste son comportement ou son expression en fonction de la réaction du poupon

.../8

3.3.5 L'éducatrice décode efficacement les messages des poupons

L'éducatrice :

- ☐ 1. Décode efficacement les messages fournis par les pleurs des poupons
- ☐ 2. Décode efficacement les messages fournis par les expressions faciales des poupons
- ☐ 3. Décode efficacement les messages fournis par les gestes des poupons
- ☐ 4. Décode efficacement les messages sonores des poupons (gazouillis, sons divers)
- ☐ 5. Décode efficacement les messages verbaux des poupons (syllabes, mots)
- ☐ 6. Agit en tant qu'interprète pour transmettre le message d'un poupon à un autre
- ☐ 7. Vérifie sa compréhension des messages en utilisant le reflet, la reformulation, la répétition ou le questionnement

.../7

3.3.6 L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux poupons

A - À éviter :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit)
- ☐ 2. Sacre

.../2

B - À promouvoir :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés
- ☐ 2. Enrichit le vocabulaire des poupons en leur proposant des images ou des objets concrets pour découvrir le sens des nouveaux mots
- ☐ 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (par exemple, utilise la 2^e personne du pluriel pour parler au groupe)
- ☐ 4. Utilise un ton de voix varié
- ☐ 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations
- ☐ 6. Parle d'elle-même au « je »
- ☐ 7. Utilise des phrases courtes
- ☐ 8. Utilise des mots précis pour désigner des objets plutôt que « ça », « c'est », etc.
- ☐ 9. Utilise généralement le prénom du poupon pour le désigner

.../9

3.3.7 L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les poupons

A - À éviter :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Interdit les interactions entre les poupons (elle demande aux poupons de garder silence pour se concentrer sur leur activité, de ne pas regarder ce que les autres font, etc.)
- ☐ 2. Impose des compagnonnages non désirés entre les poupons : force deux poupons à jouer ensemble même s'ils ne le veulent pas, sépare des amis, etc.
- ☐ 3. Favorise, stigmatise ou laisse pour compte un poupon ou un groupe de poupons

.../3

B - À promouvoir :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour diriger les poupons les uns vers les autres, tout au long de la journée
- ☐ 2. Soutient les interactions positives entre les poupons du groupe (poupons qui ont du plaisir ensemble, qui rient, qui partagent, etc.)
- ☐ 3. Fait respecter les « limites territoriales » des poupons
- ☐ 4. Intervient auprès des poupons pour qu'ils diminuent le bruit lorsqu'il est excessif et qu'il nuit aux interactions
- ☐ 5. Nomme les sentiments des poupons aux autres poupons
- ☐ 6. Agit comme modèle pour illustrer des gestes acceptables
- ☐ 7. Renforce positivement les gestes d'affection entre les poupons

.../7

3.3.8 L'éducatrice suscite l'expression des besoins et des sentiments des poupons

Comportements à promouvoir :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Nomme les sentiments ou les besoins qu'elle décèle chez le poupon qui ne peut s'exprimer ou elle invite le poupon à nommer les besoins ou les sentiments qu'il éprouve
- ☐ 2. Accepte les sentiments du poupon
- ☐ 3. Accepte les besoins du poupon
- ☐ 4. Tolère les actes de menace ritualisés des poupons
- ☐ 5. Réagit aux demandes d'aide directes ou indirectes d'un poupon (pleurs, retrait, inactivité, etc.)
- ☐ 6. Prend le temps de soutenir le poupon dans sa recherche de solutions par rapport aux sentiments ou aux besoins qu'il éprouve
- ☐ 7. Utilise le reflet pour verbaliser les sentiments qu'elle perçoit chez le poupon
- ☐ 8. Aide le poupon à se réorganiser lorsqu'il est envahi par l'émotion
- ☐ 9. Suggère des pistes de solution au poupon s'il se montre disponible ou s'il le demande
- ☐ 10. Parle au poupon sur un ton qui démontre son empathie
- ☐ 11. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité (ouvre les bras, se place à la hauteur du poupon, etc.)

.../11

3.3.9 L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments

A - À éviter :

- ☐ 1. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites ou ses sentiments en dramatisant avec excès ou en culpabilisant un poupon

.../1

B - À promouvoir :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Exprime ses attentes
- ☐ 2. Exprime calmement son désaccord ou ses limites
- ☐ 3. Exprime avec fermeté son désaccord ou ses limites
- ☐ 4. Exprime ses besoins
- ☐ 5. Exprime ses sentiments
- ☐ 6. Parle au « je » ou formule des « messages je » pour exprimer ses besoins, ses attentes ou ses limites
- ☐ 7. Explique au poupon les raisons qui justifient ses besoins, ses sentiments, ses attentes ou ses limites
- ☐ 8. Ne dévoile pas de l'information trop intime ou déplacée

.../8

3.3.10 L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les poupons

A - À éviter :

- ☐ 1. Utilise des qualificatifs blessants ou des étiquettes pour désigner les poupons
- ☐ 2. Démonstre une attitude agressive
- ☐ 3. Met en danger la santé ou la sécurité des poupons

.../3

B - À promouvoir :

L'éducatrice :

- ☐ 1. A des contacts chaleureux avec les poupons
- ☐ 2. A des gestes doux
- ☐ 3. Accorde une attention positive à chacun des poupons
- ☐ 4. Utilise des gestes d'apaisement lorsque nécessaire
- ☐ 5. Réagit calmement
- ☐ 6. Démonstre de l'entraîn et de la vivacité
- ☐ 7. Joue, s'amuse avec les poupons
- ☐ 8. Sourit ou rit avec les poupons
- ☐ 9. Fait preuve de complicité avec les poupons
- ☐ 10. Démonstre sa disponibilité aux poupons de façon non verbale et verbale
- ☐ 11. Fait preuve de patience par rapport aux demandes de répétition, aux hésitations ou aux erreurs des poupons
- ☐ 12. Répond aux questions des poupons de façon authentique et sincère
- ☐ 13. Fait preuve de créativité (pour trouver des solutions aux problèmes des poupons, pour entrer en contact avec le poupon, etc.)

.../13

3.3.11 Tout autre membre du personnel en présence du groupe de poupons – pour des périodes autres que l'accueil ou la fin de la journée – contribue au climat harmonieux

☐ 99. Sans objet si aucun autre membre du personnel n'est en présence des poupons pour des périodes autres que l'accueil et la fin de la journée

A – À éviter :

Tout autre membre du personnel :

- ☐ 1. Crie, sacre ou emploie un langage vulgaire
- ☐ 2. A des gestes brusques ou agressifs envers les poupons
- ☐ 3. Emploie la punition, la menace ou le chantage comme mode de confrontation avec les poupons
- ☐ 4. N'intervient pas auprès d'un poupon qui erre ou lorsque le groupe se désorganise
- ☐ 5. Met en danger la santé ou la sécurité des poupons
- .../5

D – À promouvoir :

Tout autre membre du personnel :

- ☐ 1. A des contacts chaleureux avec les poupons
- ☐ 2. Accorde une attention positive aux poupons
- ☐ 3. Sourit ou rit avec les poupons
- ☐ 4. Fait preuve de complicité avec les poupons
- ☐ 5. Joue, s'amuse avec les poupons
- ☐ 6. Entre en communication avec les poupons en utilisant un langage approprié
- ☐ 7. Propose une activité stimulante aux poupons
- ☐ 8. Poursuit l'activité en cours au moment de son arrivée avec les poupons
- ☐ 9. Applique les consignes habituelles du groupe
- ☐ 10. Propose des responsabilités aux poupons
- ☐ 11. Intervient de façon démocratique pour régler un conflit
- ☐ 12. Participe aux tâches connexes pour soutenir l'éducatrice
- .../12

4. L'interaction de l'éducatrice avec les parents

4.1 La continuité de l'intervention entre l'éducatrice et la famille est privilégiée par des échanges (entrevues)

- ☐ 1. Échanges de propos informels à l'arrivée ou au départ des poupons
- ☐ 2. Rencontre individuelle statutaire avec les parents au moins une fois par année
- ☐ 3. Rencontre individuelle avec les parents au besoin
- ☐ 4. Réunion avec tous les parents de la pouponnière au moins une fois par année
- ☐ 5. Communication écrite avec les parents (lettre, journal de bord, petit mot dans le casier, etc.)
- ☐ 6. Participation de membres de la famille du poupon à des sorties (cueillette de pommes, cabane à sucre, etc.) ou à des événements spéciaux au service de garde (fête de Noël, fin d'année, etc.)
- ☐ 7. Invitation aux parents à apporter du matériel, des objets de la maison, de la culture d'origine
- ☐ 8. Participation de membres de la famille du poupon à des activités de la pouponnière
- ☐ 9. Communication téléphonique entre l'éducatrice et les parents
- ☐ 10. Visite de l'éducatrice dans la famille du poupon
- .../10

4.2 Les sujets d'échanges avec les parents soutiennent la qualité (entrevue)

- ☐ 1. Fonctionnement et orientation de l'éducatrice et du groupe de poupons (programmation des activités, orientation des activités, horaire d'une journée type, besoins physiologiques des poupons du groupe d'âge, passage d'une étape de développement à une autre, etc.)
- ☐ 2. Programme éducatif (aménagement des lieux, structuration des activités, interactions de l'éducatrice avec les poupons, etc.) du service de garde
- ☐ 3. Attentes des parents vis-à-vis de l'éducatrice
- ☐ 4. Attentes de l'éducatrice vis-à-vis des parents
- ☐ 5. Information sur le poupon (tempérament, habitudes, etc.)
- ☐ 6. Information sur la condition du poupon (santé, repas, sieste, etc.)
- ☐ 7. Développement des poupons en général
- ☐ 8. Habitudes de la famille (habitudes alimentaires ou de soins, valeurs éducatives, relation parent-poupon, relation avec la fratrie, etc.)
- ☐ 9. Réalités familiales (situation de la famille, événements particuliers comme la naissance d'un nouvel enfant, le divorce des parents ou la mort d'un proche, etc.)
- ☐ 10. Difficultés ou habiletés particulières d'un poupon
- .../10

4.3 L'éducatrice collabore avec les parents d'un poupon en difficulté (entrevue)

A – À éviter :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Fait porter aux parents tout le poids de l'intervention auprès du poupon
- ☐ 2. Fait porter aux parents toute la responsabilité des difficultés du poupon ou nie leur compétence
- ☐ 3. Affirme que les parents ne veulent jamais collaborer
- ☐ 4. Est indifférente à ce que les parents ou le poupon vivent

.../4

B – À promouvoir :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Cerne les difficultés du poupon avec les parents
- ☐ 2. Décrit aux parents le comportement du poupon qui pose des difficultés
- ☐ 3. Détermine les causes possibles des difficultés du poupon avec les parents (situation familiale, contexte du service de garde, tempérament du poupon, etc.)
- ☐ 4. Élabore un plan d'intervention en collaboration avec les parents (cohésion dans les interventions, interventions à la maison, au service de garde, etc.)
- ☐ 5. Évalue les résultats des solutions mises en place avec les parents (par exemple, retour sur les interventions ou le comportement du poupon)
- ☐ 6. A recours à des ressources (internes ou externes) dans le cadre de sa collaboration avec les parents
- ☐ 7. Demande le consentement des parents avant de faire appel à des ressources externes

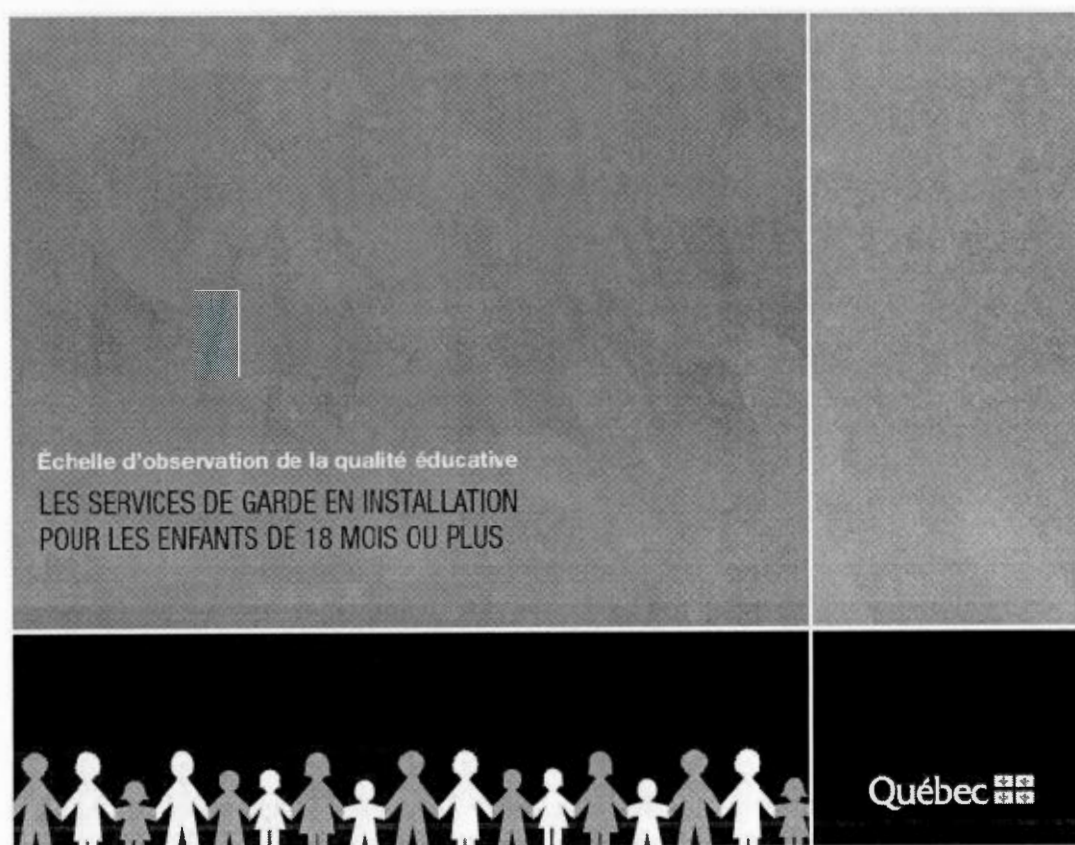
.../7

4.4 L'éducatrice soutient les familles dans leur intégration au service de garde (entrevue)

- ☐ 1. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite de la pouponnière par les parents
- ☐ 2. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite de la pouponnière par le poupon
- ☐ 3. L'éducatrice rencontre les parents en dehors de la présence des poupons
- ☐ 4. L'éducatrice remet des documents aux parents
- ☐ 5. L'éducatrice suggère aux parents de demeurer dans le local lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 6. L'éducatrice suggère aux parents de laisser le poupon pour de courtes périodes lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 7. L'éducatrice prépare les autres poupons à l'arrivée du nouveau poupon (annonce son arrivée, parle de ses caractéristiques, explique ses sentiments, etc.)
- ☐ 8. L'éducatrice prépare l'intégration du poupon (en organisant son espace, en choisissant un pictogramme, etc.)
- ☐ 9. L'éducatrice propose aux poupons des activités exploratoires (du matériel, de l'environnement, des routines, etc.) lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 10. L'éducatrice apprend quelques mots de la langue maternelle (autre que le français ou l'anglais) pour sécuriser le poupon dont la langue maternelle est différente
- ☐ 11. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde un objet de transition appartenant au poupon ou un objet appartenant aux parents
- ☐ 12. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde une ou des photos de la famille

.../12

B.4 ÉCHELLES D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (PRÉSCOLAIRE)



ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

LES SERVICES DE GARDE EN INSTALLATION POUR LES ENFANTS DE 18 MOIS OU PLUS

Numéro d'identification du service de garde observé : _____

Date : _____

Numéro d'identification de la personne qui observe : _____

Événements particuliers survenus au cours de la journée d'observation (relevés par l'observatrice ou exprimés par l'éducatrice) : _____

HORAIRE DU SERVICE DE GARDE : DE _____ heures _____ minutes à _____ heures _____ minutes

HORAIRE DE L'ÉDUCATRICE PRINCIPALE ou
de la REMPLAÇANTE :

(avant-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

(après-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

CONTEXTE GLOBAL DE LA JOURNÉE D'OBSERVATION :

Horaire de l'observation :

(avant-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

(après-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

| CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES DE L'AVANT-MIDI : | CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES APRÈS LA SIESTE : |
|--|--|
| <p>A – Qui permettent des activités extérieures :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <input type="checkbox"/> Ensoleillé <input type="checkbox"/> Nuageux <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Neige </div> <div> <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C </div> </div> <p>B – Qui limitent les activités extérieures possibles :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <input type="checkbox"/> Averses <input type="checkbox"/> 30 °C ou plus <input type="checkbox"/> De -10 à -19 °C </div> <div></div> </div> <p>C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <input type="checkbox"/> Pluie continue ou verglas <input type="checkbox"/> Orages <input type="checkbox"/> Vents violents <input type="checkbox"/> -20 °C ou moins </div> <div></div> </div> | <p>A – Qui permettent des activités extérieures :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <input type="checkbox"/> Ensoleillé <input type="checkbox"/> Nuageux <input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> Neige </div> <div> <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C </div> </div> <p>B – Qui limitent les activités extérieures possibles :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <input type="checkbox"/> Averses <input type="checkbox"/> 30 °C ou plus <input type="checkbox"/> De -10 à -19 °C </div> <div></div> </div> <p>C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <input type="checkbox"/> Pluie continue ou verglas <input type="checkbox"/> Orages <input type="checkbox"/> Vents violents <input type="checkbox"/> -20 °C ou moins </div> <div></div> </div> |

Nombre d'enfants dans le groupe observé : _____

Nombre d'enfants dans le local d'appartenance du groupe observé : _____

Nombre d'éducatrices attirées au groupe observé (appartenance ou fusionné) : _____

Âge de l'enfant le plus jeune présent dans le groupe observé : _____ an(s) _____ mois

Âge de l'enfant le plus vieux présent dans le groupe observé : _____ an(s) _____ mois

1. Structuration des lieux

1.1 L'aménagement des lieux

1.1.1 Les lieux sont sains

| A - À proscrire : | B - À promouvoir : |
|---|--|
| <p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes sans frein <input type="checkbox"/> 2. Barreaux des escaliers ou des rampes intérieures non sécuritaires (espace suffisant pour laisser passer les enfants ou leur tête, permettant à l'enfant de passer en dessous ou de les escalader, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Cordon électrique non enroulé à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 4. Cordon de rideau ou de store à la portée des enfants sans dispositif pour le rendre sécuritaire <input type="checkbox"/> 5. Escalier dangereux (ouverture sans protection, marches glissantes, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Meuble léger ou instable qu'un enfant peut faire basculer <input type="checkbox"/> 7. Objet coupant, toxique ou dangereux à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 8. Prise électrique non protégée <input type="checkbox"/> 9. Sac de plastique à la portée des enfants <input type="checkbox"/> 10. Tiroir ou armoire contenant du matériel dangereux sans fermeture de sécurité <input type="checkbox"/> 11. Extincteur <u>absent</u> à l'étage du local d'appartenance <input type="checkbox"/> 12. Le ratio réglementaire n'est pas respecté pour une période autre que l'accueil, les jeux extérieurs ou la fin de journée et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent <p>.../12</p> | <p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Couverture personnelle pour chaque enfant <input type="checkbox"/> 2. Couverture personnelle et drap rangés pour éviter la contamination (par exemple, casier de l'enfant) <input type="checkbox"/> 3. Débarbouillettes en nombre suffisant pour tous les soins d'hygiène (2 débarbouillettes par enfant ou une par utilisation) ou utilisation hygiénique de débarbouillettes préhumidifiées <input type="checkbox"/> 14. Débarbouillettes ou débarbouillettes préhumidifiées rangées pour éviter la contamination <input type="checkbox"/> 15. Décorations sécuritaires pour les enfants (absence d'arête ou de morceau coupant, pouvant être avalé ou toxique) <input type="checkbox"/> 16. Détecteur de fumée ou gicleur situé dans le local d'appartenance <input type="checkbox"/> 17. Lavabo ou lavabos propres <input type="checkbox"/> 18. Liste des numéros d'urgence affichée près du téléphone <input type="checkbox"/> 19. Main courante à la hauteur des enfants dans les escaliers <input type="checkbox"/> 10. Mobilier ayant des surfaces lisses (sans échardes, clous ou vis pouvant causer des blessures) <input type="checkbox"/> 11. Pattes de chaise ou de table solides <input type="checkbox"/> 12. Plan d'évacuation affiché <input type="checkbox"/> 13. Plancher propre <input type="checkbox"/> 14. Poubelle ou poubelles munies d'un couvercle (sauf corbeille à papier) <input type="checkbox"/> 15. Protège-coins pour arrondir les coins d'un meuble ou meubles ayant des coins arrondis <input type="checkbox"/> 16. Protège-doigts sur le côté extérieur des portes du local <input type="checkbox"/> 17. Protège-doigts sur le côté intérieur des portes du local <input type="checkbox"/> 18. Radiateur ou radiateurs recouverts <input type="checkbox"/> 19. Téléphone ou intercom dans le local <p>.../19</p> |

1.1.2 Les lieux sont accueillants

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Les lieux sont bien aérés (fenêtre ouvrant sur l'extérieur, circulation d'air, air renouvelé, ventilateur, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Les lieux sont calmes (bruits modérés à l'intérieur provenant d'appareils électroménagers, du téléphone, de cris et de pleurs des enfants, de cris de l'éducateur, radio jouant continuellement ou bruits modérés provenant de l'extérieur, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Les lieux sont en bon état (peinture non écaillée, fenêtres propres, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Les lieux sont tempérés (température agréable : pas de variation de température, température dans la zone de confort, soit autour de 20 °C, sauf pendant des périodes de grosse chaleur, sans courant d'air, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Les lieux sont bien éclairés (possibilité d'ajuster l'intensité de l'éclairage, lumière d'appoint dans certaines parties du local, etc.) <input type="checkbox"/> 6. La température du plancher est assez chaude pour les enfants installés par terre (à vérifier avec la main) <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont dégagés (le mobilier et l'équipement n'occupent pas la majorité de l'espace au sol, les enfants ont assez d'espace pour jouer par terre, peu de risque de collision entre les enfants ou avec le mobilier ou l'équipement, facilité de circuler entre les aires de jeux, etc.) <p>.../7</p> |
|---|

1.1.3 L'aménagement des lieux est flexible et il permet de varier les formes de regroupement des enfants

| A - Ameublement et équipement mobiles et polyvalents | B - Espace pour réaliser des activités de groupe ou des rassemblements | C - Local d'appartenance aménagé pour permettre la réalisation des activités de sous-groupes | D - Espace pour se retirer dans le local d'appartenance |
|---|---|---|---|
| <p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes <input type="checkbox"/> 2. Armoire polyvalente <input type="checkbox"/> 3. Bacs de rangement <input type="checkbox"/> 4. Chaises indépendantes de la table ou du mur <input type="checkbox"/> 5. Chariot de rangement <input type="checkbox"/> 6. Mezzanine <input type="checkbox"/> 7. Module pour imiter mobile <input type="checkbox"/> 8. Module de psychomotricité mobile <input type="checkbox"/> 9. Paniers de jouets qui s'empilent <input type="checkbox"/> 10. Paravent ou cloison mobile <input type="checkbox"/> 11. Tables mobiles <p>.../11</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. La cour extérieure peut être utilisée pour réaliser des activités de groupe ou des rassemblements <input type="checkbox"/> 2. Il y a un endroit intérieur (salle multifonctionnelle) où les enfants peuvent réaliser des activités de groupe ou des rassemblements en dehors du local d'appartenance <input type="checkbox"/> 3. Le local d'appartenance est suffisamment grand pour permettre de réaliser des activités de groupe en déplaçant le mobilier <input type="checkbox"/> 4. L'espace est aménagé pour réaliser des activités de groupe dans le local d'appartenance sans avoir à déplacer le mobilier <p>.../4</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Le local est divisé en aires pour permettre plusieurs types de jeux en même temps <input type="checkbox"/> 12. Les aires sont bien délimitées par des repères physiques (mobilier, paravent, lignes au sol, modules, etc.) <input type="checkbox"/> 13. Les aires peuvent être agrandies ou réduites facilement pour répondre aux besoins des enfants <input type="checkbox"/> 4. Les aires de jeux sont facilement accessibles <input type="checkbox"/> 5. Les aires de jeux ne bloquent pas le passage vers la sortie du local <input type="checkbox"/> 6. Le matériel est regroupé en cohérence avec l'aire de jeux (les blocs dans l'aire de construction, le matériel d'arts plastiques dans l'aire d'arts plastiques, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 8. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux stimulants <input type="checkbox"/> 9. Les aires de jeux sont suffisamment grandes pour permettre à 3 enfants ou plus d'y jouer <p>.../9</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Il y a au moins un endroit prévu pour permettre aux enfants de se retirer du groupe <input type="checkbox"/> 2. L'aire ou les aires pour se retirer servent uniquement pour la détente et jamais comme lieu de punition <input type="checkbox"/> 3. L'aire ou les aires pour se retirer sont confortables <input type="checkbox"/> 4. Il est facile de voir à l'intérieur des endroits qui servent aux enfants pour se retirer <input type="checkbox"/> 5. Il y a une ou des consignes, une ou des photos ou un ou des pictogrammes pour assurer la tranquillité des enfants qui se retirent <p>.../5</p> |

1.1.4 Les lieux permettent différents types d'activités

Les lieux permettent des activités :

- ☐ 1. De jeux symboliques
- ☐ 2. D'arts plastiques
- ☐ 3. De construction ou de blocs
- ☐ 4. De jeux de manipulation ou de jeux de table
- ☐ 5. De lecture
- ☐ 6. De jeux moteurs
- ☐ 7. De musique (écoute ou production)
- ☐ 8. De menuiserie
- ☐ 9. De jeux d'eau
- ☐ 10. De jeux de table
- ☐ 11. De jeux éducatifs

1.1.5 Les lieux sont aménagés afin de permettre une complémentarité des activités

- ☐ 1. Aire d'arts plastiques près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 2. Aire de construction et de jeux symboliques à proximité
- ☐ 3. Aire de jeux de sable près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 4. Aire de jeux d'eau près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 5. Aire de lecture près de l'aire d'écoute de musique
- ☐ 6. Aire de lecture à l'écart des aires de circulation
- ☐ 7. Aire de lecture loin des jeux symboliques
- ☐ 8. Aire de lecture loin des jeux de construction
- ☐ 9. Aire de lecture située dans un lieu où l'enfant peut se retirer

1.1.6 Les lieux sont aménagés pour répondre aux besoins et aux intérêts des enfants

- ☐ 1. La ou les tables pour jouer ou manger sont à la hauteur des enfants
- ☐ 2. Les chaises sont à la hauteur des enfants
- ☐ 3. Il y a des coussins, un tapis ou un pouf pour que les enfants s'installent par terre confortablement
- ☐ 4. Les enfants ont un endroit personnel pour mettre leurs effets (couverture, objet de transition, verre, couches, etc.) à l'intérieur du local d'appartenance
- ☐ 5. Un endroit précis est réservé pour ranger seulement les réalisations des enfants
- ☐ 6. Les réalisations et les explorations des enfants sont affichées
- ☐ 7. La décoration reprend les thèmes adaptés au niveau de développement des enfants (animaux, personnages connus, vie quotidienne, etc.)
- ☐ 8. La décoration reflète la vie des enfants (photos des sorties, des activités dans le service de garde, photos des parents, de la fratrie, etc.)
- ☐ 9. Les éléments décoratifs sont disposés pour que les enfants puissent les voir aisément (par exemple, à leur hauteur)
- ☐ 10. La majorité des éléments décoratifs sont protégés (par exemple, plastifiés) pour permettre aux enfants d'y toucher

1.1.7 L'aménagement du service de garde tient compte des besoins de l'éducatrice

Présence de :

- ☐ 1. Chaise berçante, causeuse ou fauteuil
- ☐ 2. Casier ou étagère pour les effets personnels de l'éducatrice rangés de façon sécuritaire (non accessibles aux enfants, à l'abri du vol, etc.)
- ☐ 3. Chaise à la taille de l'éducatrice ou chaise longue
- ☐ 4. Centre de ressources ou bibliothèque contenant des outils de référence sur les services de garde éducatifs ou sur le développement des enfants (peut être à l'extérieur du local d'appartenance)
- ☐ 5. Escabeau, marchepied sécuritaire ou rien n'est rangé au-dessus de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 6. Équipement (lavabo, table à langer) à la hauteur de l'éducatrice
- ☐ 7. Installation où l'éducatrice peut écrire confortablement dans le local (par exemple, table ou comptoir à sa hauteur)
- ☐ 8. Marchepied ou escalier pour que les enfants puissent accéder à l'équipement (lavabo, table à langer, fontaine, etc.)
- ☐ 9. Objets lourds rangés au-dessous de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 10. Salle du personnel (autre que le bureau de la gestionnaire)
- ☐ 11. Téléphone disponible dans un lieu discret (peut être dans le local d'appartenance) ou téléphone sans fil
- ☐ 12. Toilette à la hauteur de l'éducatrice (peut être à l'extérieur du local d'appartenance)

1.1.8 L'aménagement des lieux permet aux enfants d'avoir un contact direct avec le matériel : de le choisir, de le manipuler et de le ranger

- ☐ 1. La majorité du matériel est à la vue des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 2. La majorité du matériel est à la portée des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 3. Le matériel est classifié pour favoriser le jeu (par dimension du développement, à proximité des aires de jeux, par habileté des enfants, etc.)
- ☐ 4. La majorité du matériel est rangé dans des bacs accessibles aux enfants
- ☐ 5. Les lieux de rangement sont organisés pour que les enfants puissent classer, trier et associer
- ☐ 6. Les lieux de rangement sont identifiés par un moyen compréhensible pour les enfants (pictogramme, photo, spécimen d'objet, etc.)
- ☐ 7. Le matériel est organisé pour suggérer des jeux aux enfants (blocs empilés ou placés en cercle, poupée installée dans une chaise haute, etc.)

1.1.9 L'environnement répond aux besoins particuliers de certains enfants

- ☐ 1. Les fauteuils roulants, les poussettes et les personnes en béquilles peuvent accéder facilement au service de garde (rampe d'accès, entrée au niveau du sol, etc.)
- ☐ 2. La cour extérieure comprend un sentier asphalté assez large pour un fauteuil roulant
- ☐ 3. Les portes qui ouvrent vers l'extérieur du service de garde offrent un dégagement suffisant pour laisser passer un fauteuil roulant
- ☐ 4. Il y a un ascenseur dans le service de garde s'il est sur plus d'un étage ou il existe une rampe entre les niveaux
- ☐ 5. Il y a des barres de soutien dans les corridors
- ☐ 6. Il y a des barres de soutien dans le local
- ☐ 7. Il y a des barres de soutien dans la toilette
- ☐ 8. Le sol du local est recouvert de tapis amovibles dans certaines aires plus bruyantes ou le sol est recouvert d'un revêtement amortissant
- ☐ 9. Les pattes des chaises ou des tables sont recouvertes de balles de tennis pour être moins bruyantes lorsqu'elles sont déplacées
- ☐ 10. La liste des allergies des enfants est affichée dans le local
- ☐ 11. Des mesures sont prises pour protéger les enfants ayant des allergies (photos, aménagement des repas, Epipen accessible, etc.)
- ☐ 12. Il y a des ciseaux pour gaucher
- ☐ 13. Les pictogrammes sont contrastés (couleurs, textures, etc.)
- ☐ 14. Il y a un espace réservé pour offrir des soins personnalisés à un enfant malade ou ayant besoin de soins particuliers
- ☐ 15. Il y a de l'équipement, des jouets ou des ustensiles transformés ou achetés, pour répondre aux besoins particuliers de certains enfants (chaise munie d'un soutien pour la tête, cuillère avec gros manche pour favoriser la prise, assiette ou jeux avec ventouse antidérapante, etc.)

.../15

1.2 Le matériel

1.2.1 Le matériel à l'intérieur est adapté aux besoins des enfants

| A - Matériel sécuritaire | B - Matériel en quantité suffisante | C - Matériel en bon état | D - Matériel de différentes provenances |
|---|--|--|--|
| Éléments non sécuritaires : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Matériel qui peut couper, lacérer, etc. <input type="checkbox"/> 2. Matériel avec de petites pièces qui se détachent et qui peuvent être avalées <input type="checkbox"/> 3. Matériel de taille ne correspondant pas aux normes d'anti-étouffement (voir gabarit) <input type="checkbox"/> 4. Matériel détérioré qui met en danger les enfants (par exemple, rembourrage pouvant être avalé) <input type="checkbox"/> 5. Matériel contenant un produit toxique pouvant être avalé ou avalé <input type="checkbox"/> 6. Matériel dangereux laissé à l'usage des enfants sans surveillance (ciseaux, cordes à danser, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Objet, jeu ou matériel déposé pouvant tomber sur les enfants | Éléments à privilégier : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. En nombre suffisant pour le nombre des enfants du groupe <input type="checkbox"/> 2. En plusieurs exemplaires pour ce qui est de certains jouets polyvalents ou populaires <input type="checkbox"/> 3. Matériel rangé dans le local d'appartenance pour en permettre la rotation <input type="checkbox"/> 4. Matériel rangé à l'extérieur du local d'appartenance pour en permettre la rotation (local de réserve) <input type="checkbox"/> 5. Matériel apporté de la maison par les enfants (autre qu'un objet de transition) | Éléments à privilégier : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Propre <input type="checkbox"/> 2. Bon état (par exemple, livres dont les pages ne sont pas déchirées ou colorées) <input type="checkbox"/> 3. Attrayant (jeux aux couleurs vives, graphisme simple, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Complet (il ne manque pas de pièces aux casse-têtes, aux jeux d'encastrement, les poupées ont tous leurs membres, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Résistant (fabriqué à partir de matériaux résistants, de bonne qualité, etc.) | Éléments à privilégier : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Matériel de fabrication commerciale <input type="checkbox"/> 2. Matériel fait maison <input type="checkbox"/> 3. Objets de la vie courante grandeur réelle (ustensiles de cuisine, broches, bigoudis, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Répliques miniaturisées (ustensiles de cuisine, aliments, outils, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Matériel de récupération |

.../7

| 1.2.2 Le matériel favorise toutes les dimensions du développement | | | | |
|--|---|--|--|---|
| A – Matériel favorisant spécifiquement la dimension psychomotrice | B – Matériel favorisant spécifiquement la dimension intellectuelle | C – Matériel favorisant spécifiquement la dimension socioaffective | D – Matériel favorisant spécifiquement la dimension langagière | E – Matériel favorisant spécifiquement la créativité |
| Présence de : | Présence de : | Présence de : | Présence de : | Présence de : |
| <input type="checkbox"/> 1. Bac à eau <input type="checkbox"/> 2. Bac à sable <input type="checkbox"/> 3. Balles <input type="checkbox"/> 4. Ballons <input type="checkbox"/> 5. Ballon sautoir <input type="checkbox"/> 6. Blocs (différentes tailles) <input type="checkbox"/> 7. Boîtes de carton de tailles différentes <input type="checkbox"/> 8. Camions <input type="checkbox"/> 9. Cerceaux <input type="checkbox"/> 10. Ciseaux <input type="checkbox"/> 11. Corde à danser <input type="checkbox"/> 12. Gros véhicules pouvant être enroulés, poussés, ou tirés <input type="checkbox"/> 13. Jouets pour l'eau ou le sable (pelle, seau, moule, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Matériel à emplier <input type="checkbox"/> 15. Matériel à enfiler <input type="checkbox"/> 16. Parachute <input type="checkbox"/> 17. Petites autos <input type="checkbox"/> 18. Quilles <input type="checkbox"/> 19. Rubans rythmiques <input type="checkbox"/> 20. Savon à bulles <input type="checkbox"/> 21. Structure psychomotrice pour grimper (échelle, glissoire, etc.) <input type="checkbox"/> 22. Tapis pour rouler ou ramper <input type="checkbox"/> 23. Tunnel .../23 | <input type="checkbox"/> 1. Boîte à surprise <input type="checkbox"/> 2. Calendrier <input type="checkbox"/> 3. Casse-têtes <input type="checkbox"/> 4. Horloge <input type="checkbox"/> 5. Jeux de dominos <input type="checkbox"/> 6. Jeux d'encastrement <input type="checkbox"/> 7. Jeux de règles ou de société <input type="checkbox"/> 8. Jeux de manipulation (Monsieur Patate, matériel à lacer, à attacher, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Jeux de mémoire <input type="checkbox"/> 10. LEGO, jeu de construction <input type="checkbox"/> 11. Matériel à classer ou à sérier <input type="checkbox"/> 12. Matériel à emboîter <input type="checkbox"/> 13. Matériel informatique (cédérom, Internet, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Matériel scientifique <input type="checkbox"/> 15. Objet pour vider et pour transvider (entonnoir, tasse à mesurer, etc.) .../15 | <input type="checkbox"/> 1. Accessoires pour poupées <input type="checkbox"/> 2. Accessoires pour se déguiser (chapeaux, sacs à main, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Accessoires représentant des milieux de vie <input type="checkbox"/> 4. Appareil photo (réel ou réplique) <input type="checkbox"/> 5. Coussins ou poufs <input type="checkbox"/> 6. Couverture <input type="checkbox"/> 7. Figurines (animaux, personnages, canard, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Miroir à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 9. Mobilier pour imiter (maisonnette, établi, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Modèles réduits (ferme, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 11. Maquillage <input type="checkbox"/> 12. Objets en peluche ou en tissu <input type="checkbox"/> 13. Poupées <input type="checkbox"/> 14. Poussette <input type="checkbox"/> 15. Vêtements de déguisement .../15 | <input type="checkbox"/> 1. Affiche <input type="checkbox"/> 2. Album photos <input type="checkbox"/> 3. Appareil d'enregistrement <input type="checkbox"/> 4. Appareil pour écouter <input type="checkbox"/> 5. Cassettes audio, CD <input type="checkbox"/> 6. Imagier <input type="checkbox"/> 7. Jouets sonores <input type="checkbox"/> 8. Lettres en plastique, en feutrine, en carton <input type="checkbox"/> 9. Livres <input type="checkbox"/> 10. Machine à écrire ou clavier d'ordinateur <input type="checkbox"/> 11. Marionnettes <input type="checkbox"/> 12. Ordinateur <input type="checkbox"/> 13. Photos affichées <input type="checkbox"/> 14. Tableau <input type="checkbox"/> 15. Téléphone (réel ou réplique) .../15 | <input type="checkbox"/> 1. Argile <input type="checkbox"/> 2. Bâtonnets (bois, plastique, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Catalogues ou revues <input type="checkbox"/> 4. Colle, ruban adhésif ou agrafeuse <input type="checkbox"/> 5. Craies <input type="checkbox"/> 6. Crayons <input type="checkbox"/> 7. Éléments naturels (cocottes, feuilles, coquillages) <input type="checkbox"/> 8. Imprimante <input type="checkbox"/> 9. Instruments de musique <input type="checkbox"/> 10. Matériel recyclé (cocottes, feuilles, coquillages) <input type="checkbox"/> 11. Papier (blanc, de couleur, cartonné, journal, etc.) <input type="checkbox"/> 12. Papier, carton pour réalisations collectives <input type="checkbox"/> 13. Pâte à modeler <input type="checkbox"/> 14. Peinture <input type="checkbox"/> 15. Pinceaux, tampon encreur, rouleaux, éponges, etc. <input type="checkbox"/> 16. Tisseu, laine, ouate, etc. .../16 |

1.2.3 Le matériel stimule les sens de l'enfant

Présence de matériel à explorer en ce qui concerne les :

- ☐ 1. Odeurs (pochette, crayons odorants, etc.)
 - ☐ 2. Textures (coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, etc.)
 - ☐ 3. Couleurs (papier cellophane de couleur, prisme, etc.)
 - ☐ 4. Sons (clochettes, mobiles, hochets, etc.)
- .../4

1.2.4 Le matériel reflète la diversité des réalités familiales et culturelles

Présence de :

- ☐ 1. Casette de musique du monde ou chansons en plusieurs langues (autres que le français ou l'anglais)
 - ☐ 2. Déguisements de cultures diverses
 - ☐ 3. Accessoires de cultures diverses (sacs, paniers, etc.)
 - ☐ 4. Livres représentant des réalités familiales diverses
 - ☐ 5. Livres représentant des réalités culturelles diverses
 - ☐ 6. Livres écrits en langues ou en alphabets différents
 - ☐ 7. Monnaie, timbres ou cartes (postales, de Noël, etc.) provenant de pays différents
 - ☐ 8. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités familiales
 - ☐ 9. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités culturelles
 - ☐ 10. Poupées représentant des origines ethniques diverses
 - ☐ 11. Poupées sexuées
 - ☐ 12. Ustensiles de cuisine d'origines diverses
- .../12

2. La structuration et la variation des types d'activités

2.1 La planification des activités par l'éducatrice

2.1.1 L'éducatrice planifie adéquatement les activités de son groupe (entrevue)

- ☐ 1. La planification des activités est mise par écrit
 - ☐ 2. La planification des activités est conçue par l'éducatrice
 - ☐ 3. La planification des activités est conçue pour une période n'excédant pas une semaine
 - ☐ 4. La planification des activités ou une partie de la planification est affichée pour les parents
 - ☐ 5. La planification des activités est affichée pour les autres membres du personnel
 - ☐ 6. La planification des activités est remise aux parents
 - ☐ 7. La planification des activités est remise aux membres de la direction ou aux autres membres du personnel
- .../7

2.1.2 La planification est appliquée avec souplesse (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Planification des activités :

- ☐ 2. La planification est révisée tous les jours ou toutes les semaines
- ☐ 3. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des imprévus dans l'horaire dus à l'organisation du service de garde (dîner en retard, remplaçante en retard, etc.)
- ☐ 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des enfants
- ☐ 5. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte d'événements imprévus
- ☐ 6. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte du temps qu'il fait
- ☐ 7. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence ou de l'absence de certains enfants ou du nombre d'enfants absents
- ☐ 8. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de l'état de santé ou de l'humeur des enfants
- ☐ 9. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence d'une personne de l'extérieur (stagiaire, observatrice, conseillère pédagogique, parent, etc.)

.../9

2.1.3 L'éducatrice utilise des ressources humaines et matérielles pour la soutenir dans sa planification (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Ressources humaines et matérielles utilisées :

- ☐ 2. Programme éducatif des centres de la petite enfance (CPE)
- ☐ 3. Revue, bulletin d'association professionnelle
- ☐ 4. Livres personnels
- ☐ 5. Centre de documentation dans le service de garde
- ☐ 6. Internet
- ☐ 7. Bibliothèque ou centre de documentation
- ☐ 8. Banque d'activités
- ☐ 9. Échanges avec les parents
- ☐ 10. Discussions avec des collègues
- ☐ 11. Échanges avec la coordonnatrice pédagogique

.../11

2.1.4 Des sources d'inspiration pertinentes orientent l'éducatrice pour planifier les activités du groupe d'enfants (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Sources d'inspiration pertinentes :

- ☐ 2. Des thèmes
- ☐ 3. Des événements traditionnels (Noël, Halloween, Fête des mères, etc.)
- ☐ 4. Des événements saisonniers (automne, cueillette des pommes, etc.) ou le temps qu'il fait
- ☐ 5. La connaissance du développement des enfants
- ☐ 6. Les intérêts ou les besoins des enfants
- ☐ 7. Les intérêts ou les passions de l'éducatrice
- ☐ 8. Les forces ou les habiletés des enfants
- ☐ 9. Le passage d'un enfant d'un stade de développement à un autre
- ☐ 10. Les demandes des enfants

.../10

2.2 L'observation des enfants**2.2.1 L'éducatrice s'organise pour observer les enfants****L'éducatrice :**

- ☐ 1. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour observer ces derniers
- ☐ 2. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour consigner ses observations sur ces derniers
- ☐ 3. Utilise un ou des moyens mnémotechniques pour se rappeler les faits observés dans le feu de l'action (bloc-notes à portée de la main, babillard, feuilles épinglées au mur dans différents coins du local, photographies, objets mis de côté identifiés au nom de l'enfant, etc.)
- ☐ 4. Se place dans le local pour voir la majorité des enfants
- ☐ 5. Se place à la hauteur des enfants pour avoir le même point d'observation qu'eux
- ☐ 6. Utilise des outils d'observation méthodiques
- ☐ 7. Note au fur et à mesure, dans un rapport écrit, les principales observations concernant les activités de l'enfant

.../7

2.2.2 À la suite de ses observations, l'éducatrice note de l'information pertinente (entrevue)**Elle note :**

- ☐ 1. Un événement inhabituel qui survient
- ☐ 2. Des interactions entre les enfants
- ☐ 3. Une activité réalisée par l'enfant
- ☐ 4. Une habileté nouvelle développée par l'enfant
- ☐ 5. Un intérêt nouveau ou récurrent de l'enfant
- ☐ 6. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités par l'enfant
- ☐ 7. Les hésitations de l'enfant face à des situations nouvelles ou inhabituelles
- ☐ 8. Une difficulté particulière rencontrée par l'enfant
- ☐ 9. Des informations sur les activités de base (manger, dormir, boire et éliminer)
- ☐ 10. Des informations sur l'humeur de l'enfant

.../10

| | |
|---|--|
| 2.2.3 L'éducatrice donne suite à ses observations (entrevue) | |
| L'éducatrice : | |
| <input type="checkbox"/> 1. Transmet les données de ses observations aux parents <input type="checkbox"/> 2. Détermine une activité à entreprendre avec un enfant ou un groupe d'enfants <input type="checkbox"/> 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un enfant <input type="checkbox"/> 4. Cible une ou des transformations à apporter à l'aménagement <input type="checkbox"/> 5. Choisit du matériel à ajouter ou à retirer <input type="checkbox"/> 6. Détermine les relations interpersonnelles à soutenir <input type="checkbox"/> 7. Transmet les données de ses observations aux professionnels concernés <input type="checkbox"/> 8. Discute des interventions à effectuer auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants avec les autres membres du personnel qui interviennent auprès d'eux .../8 | |
| 2.3 L'horaire de la journée | |
| 2.3.1 La séquence des principaux éléments de la journée est souple, mais elle permet aux enfants de développer des repères dans le temps | |
| <input type="checkbox"/> 1. La séquence des éléments de la journée est connue des enfants ou elle leur est rappelée fréquemment pour qu'ils la connaissent <input type="checkbox"/> 2. La séquence des éléments de la journée est affichée pour les parents et pour les autres membres du personnel <input type="checkbox"/> 3. La séquence des éléments de la journée est affichée sous forme de pictogrammes, de dessins ou de photos pour les enfants <input type="checkbox"/> 4. La séquence des principaux éléments de la journée est flexible : les heures de début et de fin des différentes activités peuvent être modifiées pour répondre à un besoin des enfants <input type="checkbox"/> 5. L'organisation du service de garde soutient l'éducatrice qui apporte des changements à la longueur des activités <input type="checkbox"/> 6. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils puissent se repérer dans la journée (sablier, horloge, calendrier, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils développent des repères dans l'année (calendrier, tableau de la météo, indices saisonniers, etc.) .../7 | |
| 2.3.2 La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des enfants d'équilibrer leur énergie | |
| <input type="checkbox"/> 1. Les heures de collation sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les heures de collation ne sont pas trop rapprochées ni trop éloignées des heures des repas <input type="checkbox"/> 3. L'heure du dîner est déterminée en fonction du rythme biologique des enfants <input type="checkbox"/> 4. La séquence des activités alterne les moments où les enfants peuvent bouger et les moments plus calmes <input type="checkbox"/> 5. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par l'enfant et à celles qu'amorce l'éducatrice <input type="checkbox"/> 6. Le temps alloué à chacune des périodes de la journée permet aux enfants de bien les vivre sans être bousculés ni subir des attentes qui entraînent un comportement dérangeant chez les enfants <input type="checkbox"/> 7. Le temps alloué aux jeux extérieurs varie selon les activités possibles en fonction du temps qu'il fait <input type="checkbox"/> 8. Le temps alloué au visionnage d'émissions de télé, de films ou de séquences vidéo est flexible et adapté à la capacité d'attention des enfants <input type="checkbox"/> 9. Il n'y a pas plus d'une période allouée pour regarder des émissions de télé, des films ou des séquences vidéo au cours de la journée d'observation .../9 | |
| 2.3.3 L'horaire de la journée agence différentes formes de regroupement d'enfants de façon équilibrée | |
| <input type="checkbox"/> 1. Groupe mixte (répartition sporadique des enfants) <input type="checkbox"/> 2. Groupes fusionnés (pour la majeure partie de la journée) <input type="checkbox"/> 3. Groupe d'appartenance simple <input type="checkbox"/> 4. Groupes jumelés (pour certaines périodes de la journée) <input type="checkbox"/> 5. Rassemblement .../5 | |
| 2.3.4 Les types d'activités varient au cours de la journée | |
| A – Types d'activités à l'intérieur : <input type="checkbox"/> 1. Activité proposée à tous les enfants du groupe à l'intérieur <input type="checkbox"/> 2. Activité proposée à un sous-groupe d'enfants à l'intérieur <input type="checkbox"/> 3. Activité proposée en atelier en rotation à l'intérieur <input type="checkbox"/> 4. Activité proposée en atelier au choix à l'intérieur <input type="checkbox"/> 5. Jeux libres à l'intérieur <input type="checkbox"/> 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'intérieur <input type="checkbox"/> 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) « animée » à l'intérieur .../7 | B – Types d'activités à l'extérieur : <input type="checkbox"/> 1. Temps qu'il fait ne permettant pas d'activités à l'extérieur (voir contexte d'observation) <input type="checkbox"/> 2. Activité proposée à l'extérieur <input type="checkbox"/> 3. Activité proposée en atelier en rotation à l'extérieur <input type="checkbox"/> 4. Activité proposée en atelier au choix à l'extérieur <input type="checkbox"/> 5. Jeux libres à l'extérieur <input type="checkbox"/> 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'extérieur <input type="checkbox"/> 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) à l'extérieur .../7 |
| 2.4 Les activités | |
| 2.4.1 Les jeux libres sont valorisés | |
| <input type="checkbox"/> 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités (au moins une période de jeu libre le matin et l'après-midi) <input type="checkbox"/> 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux enfants d'élaborer un projet et de développer leur jeu <input type="checkbox"/> 3. Au cours des jeux libres, les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée <input type="checkbox"/> 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Toutes les aires d'activités sont accessibles aux enfants <input type="checkbox"/> 6. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des enfants au cours de jeux libres <input type="checkbox"/> 7. Le nombre d'enfants pouvant se regrouper pour jouer ensemble n'est pas limité a priori par l'éducatrice <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers ou ponctuels des enfants du groupe .../8 | |

| | |
|--|--|
| 2.4.2 Au cours des activités proposées, l'enfant peut faire des choix significatifs | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice impose une activité à un enfant contre son gré <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice impose un ou des compagnons de jeu à un enfant ou elle refuse qu'un enfant joue avec un autre enfant ou avec un groupe d'enfants <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice impose une seule démarche acceptable pour réaliser une activité .../3 | <input type="checkbox"/> 1. L'enfant peut choisir ses compagnons de jeu parmi les enfants de son groupe (sans restriction de la part de l'éducatrice) <input type="checkbox"/> 2. L'enfant détermine lui-même le déroulement de l'activité (étapes à suivre) ou il peut choisir parmi un éventail de déroulements possibles <input type="checkbox"/> 3. L'enfant peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu <input type="checkbox"/> 4. L'enfant détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre <input type="checkbox"/> 5. L'enfant détermine lui-même les règles du jeu ou les scénarios s'il y a lieu <input type="checkbox"/> 6. La nature des choix que l'enfant doit faire est adéquate par rapport à ses capacités <input type="checkbox"/> 7. L'enfant doit choisir parmi un nombre de possibilités qui tient compte de ses capacités et de son expérience pour faire des choix .../7 |
| 2.4.3 Les activités proposées par l'éducatrice aux enfants de son groupe sont appropriées | |
| Les activités proposées par l'éducatrice : | |
| <input type="checkbox"/> 1. Tiennent compte du stade de développement des enfants du groupe <input type="checkbox"/> 2. Offrent un défi réaliste aux enfants (assez difficiles pour offrir un défi, mais assez faciles pour que l'enfant puisse réussir après un processus par essais et erreurs) <input type="checkbox"/> 3. Correspondent aux intérêts des enfants <input type="checkbox"/> 4. Stimulent la créativité des enfants <input type="checkbox"/> 5. Font appel à l'imaginaire des enfants <input type="checkbox"/> 6. Favorisent le développement des capacités intellectuelles des enfants <input type="checkbox"/> 7. Correspondent aux besoins ponctuels des enfants (bouger, parler, relaxer, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Intègrent les suggestions des enfants .../8 | |
| 2.4.4 Les activités proposées par l'éducatrice favorisent l'apprentissage actif des enfants de son groupe | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les activités sont fermées : une seule démarche est acceptée ou permet de les réussir .../1 | <input type="checkbox"/> 1. Les activités sont ouvertes : elles permettent aux enfants de faire des choix significatifs et de les réaliser en déterminant eux-mêmes les buts à atteindre et les étapes ou la démarche pour les atteindre <input type="checkbox"/> 2. Le matériel utilisé est varié <input type="checkbox"/> 3. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples <input type="checkbox"/> 4. Les activités permettent la manipulation directe du matériel par les enfants <input type="checkbox"/> 5. Les activités permettent à tous les enfants de réussir <input type="checkbox"/> 6. Les activités stimulent le développement du langage des enfants parce qu'elles les incitent à parler avec les autres et à commenter leurs expériences <input type="checkbox"/> 7. Les activités sont organisées de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les enfants plutôt que pour le matériel .../7 |
| 2.4.5 L'éducatrice organise le matériel et l'équipement nécessaires à l'ensemble des activités | |
| <input type="checkbox"/> 1. Le matériel est préparé à l'avance ou le matériel est préparé avec la participation des enfants <input type="checkbox"/> 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les enfants <input type="checkbox"/> 3. Si nécessaire, le local est aménagé à l'avance ou avec la participation des enfants <input type="checkbox"/> 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les enfants du groupe <input type="checkbox"/> 5. Les enfants peuvent se servir eux-mêmes du matériel <input type="checkbox"/> 6. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation sécuritaire du matériel (par exemple, les ciseaux sont utilisés sous surveillance pour les moins de 3 ans) <input type="checkbox"/> 7. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation hygiénique du matériel (par exemple, une flûte pour chacun des enfants) <input type="checkbox"/> 8. Pour des activités plus salissantes, l'équipement ou le local est aménagé de façon à réduire le plus possible le nettoyage subséquent <input type="checkbox"/> 9. Pour des activités plus salissantes, les vêtements des enfants sont protégés ou les enfants ont des vêtements prévus à cet effet <input type="checkbox"/> 10. L'aménagement octroie à tous les enfants suffisamment d'espace pour ne pas se nuire .../10 | |
| 2.4.6 Les ateliers libres ou au choix permettent à l'enfant de s'approprier son processus d'apprentissage (voir 3.1.4 pour l'intervention au cours des ateliers) | |
| <input type="checkbox"/> 1. Il n'y a pas de période d'ateliers libres ou d'ateliers au choix (passez à un autre item) Caractéristiques des périodes d'ateliers libres ou d'ateliers au choix : <input type="checkbox"/> 2. Les enfants déterminent eux-mêmes leur projet ou ils choisissent leur atelier <input type="checkbox"/> 3. Les enfants peuvent modifier leur projet ou leur choix au cours de la période <input type="checkbox"/> 4. Le nombre maximum d'enfants par atelier ou par projet n'est pas déterminé à l'avance <input type="checkbox"/> 5. Les enfants peuvent choisir leurs compagnons de jeu au cours de la période <input type="checkbox"/> 6. Les enfants peuvent transporter le matériel d'un coin du local à l'autre, à la seule condition de le rapporter après utilisation <input type="checkbox"/> 7. Le choix d'ateliers permet aux enfants d'avoir accès à des activités riches et diversifiées ou les enfants sont en ateliers libres <input type="checkbox"/> 8. Les enfants ont la possibilité de faire un retour avec l'adulte ou avec d'autres enfants sur ce qu'ils ont fait au cours de la période d'atelier .../8 | |

| | |
|---|--|
| 2.4.7 Les périodes en groupes jumelés permettent aux enfants de vivre des moments agréables | |
| 99. Sans objet s'il n'y a aucune période en groupes jumelés | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les ratios éducatrice-enfants réglementaires ne sont pas respectés et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent <input type="checkbox"/> 2. L'attention première des éducatrices n'est pas dirigée vers les enfants (tâches connexes, va-et-vient fréquent des éducatrices en dehors du local, etc.) .../2 | <input type="checkbox"/> 1. Les enfants des deux groupes d'appartenance se voient offrir les mêmes choix d'activités <input type="checkbox"/> 2. Les enfants des deux groupes d'appartenance ont accès au même matériel au cours de ces périodes <input type="checkbox"/> 3. Les éducatrices intègrent les suggestions des enfants pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 4. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des enfants <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement à la disposition des enfants sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 6. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des enfants <input type="checkbox"/> 7. Le nombre d'enfants réunis ne dépasse pas 20 pour les enfants de 4 ans ou plus ou 16 pour les enfants de moins de 4 ans <input type="checkbox"/> 8. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 9. La durée des groupes jumelés est flexible et elle tient compte de l'intérêt et des besoins des enfants <input type="checkbox"/> 10. Les éducatrices mettent fin au jumelage lorsque les besoins ou les intérêts des enfants le demandent .../10 |
| 2.4.8 Lors des périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme | |
| 99. Sans objet s'il n'y a aucune période en groupes jumelés ou fusionnés | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel font montre de relations tendues ou agressives <input type="checkbox"/> 4. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants .../4 | <input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement ou des groupes jumelés <input type="checkbox"/> 4. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des parents <input type="checkbox"/> 5. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des enfants <input type="checkbox"/> 6. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique à l'égard des autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 7. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les membres du personnel ont des interventions cohérentes les uns avec les autres <input type="checkbox"/> 8. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les membres du personnel donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../8 |
| 2.4.9 Les périodes de rassemblement permettent aux enfants de vivre des moments agréables en communauté | |
| 99. Sans objet s'il n'y a aucune période de rassemblement | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les ratios éducatrice/enfants réglementaires ne sont pas respectés et aucune réorganisation n'est faite dans les 10 minutes qui suivent <input type="checkbox"/> 2. L'attention des éducatrices n'est pas dirigée vers les enfants (tâches connexes, va-et-vient fréquent des éducatrices en dehors du local, etc.) .../2 | <input type="checkbox"/> 1. Les éducatrices proposent des activités ouvertes ou des jeux libres <input type="checkbox"/> 2. Les éducatrices intègrent les suggestions des enfants pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 3. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des enfants <input type="checkbox"/> 4. Le matériel et l'équipement à la disposition des enfants sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des enfants <input type="checkbox"/> 6. Le nombre d'enfants rassemblés dans un local ne dépasse pas 25 à l'intérieur <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 8. La durée des rassemblements tient compte de l'intérêt et des besoins des enfants <input type="checkbox"/> 9. Les éducatrices mettent fin au rassemblement lorsque les besoins ou les intérêts des enfants le demandent <input type="checkbox"/> 10. Le nombre de rassemblements dans la journée ne dépasse pas 3 .../10 |
| 2.4.10 Lors des périodes de rassemblement, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme | |
| 99. Sans objet s'il n'y a aucune période de rassemblement | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants .../3 | <input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement <input type="checkbox"/> 4. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des parents <input type="checkbox"/> 5. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des enfants <input type="checkbox"/> 6. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique à l'égard des autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 7. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents ont des interventions cohérentes les uns avec les autres <input type="checkbox"/> 8. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../8 |

3. L'interaction de l'éducatrice avec les enfants

3.1 La valorisation du jeu

| |
|--|
| <p>3.1.1 L'éducatrice respecte le jeu des enfants</p> <p>L'éducatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Accepte le thème de jeu établi par les enfants <input type="checkbox"/> 2. Accepte le niveau de complexité du jeu établi par les enfants <input type="checkbox"/> 3. Accepte l'objet de jeu déterminé par les enfants <input type="checkbox"/> 4. Accepte les choix de matériel effectués par les enfants <input type="checkbox"/> 5. Accepte les choix des enfants quant à leur compagnon de jeu <input type="checkbox"/> 6. Entre dans le jeu lorsqu'elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des enfants <input type="checkbox"/> 7. Observe et écoute les enfants avant d'entrer dans leurs jeux <input type="checkbox"/> 8. Observe et écoute les enfants pendant sa participation au jeu <input type="checkbox"/> 9. Laisse les enfants se concentrer sur leurs jeux <input type="checkbox"/> 10. Accepte que les enfants utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle <input type="checkbox"/> 11. Accepte que les enfants déplacent du mobilier ou du matériel <input type="checkbox"/> 12. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence n'est pas nécessaire ou que sa participation risquerait d'entraver le jeu <p>.../12</p> |
| <p>3.1.2 L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des enfants dans leurs jeux</p> <p>L'éducatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Met en œuvre les suggestions des enfants pour faire évoluer le jeu <input type="checkbox"/> 2. Invite les enfants à parler de ce qu'ils font et des projets qu'ils imaginent <input type="checkbox"/> 3. Permet aux enfants de prendre des risques calculés, c'est-à-dire qui ne mettent pas en cause leur sécurité <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à innover et à tester leurs idées <input type="checkbox"/> 5. Commente de façon précise et concrète les réussites des enfants <input type="checkbox"/> 6. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les enfants <input type="checkbox"/> 7. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu, sans insister pour que les enfants adoptent celles-ci <input type="checkbox"/> 8. Imité ce que font les enfants pour s'intégrer à leurs jeux <input type="checkbox"/> 9. Joue le rôle que les enfants lui proposent dans leurs jeux <input type="checkbox"/> 10. Demande aux enfants de décrire les « règles » des jeux qu'ils inventent <input type="checkbox"/> 11. Suit les indices fournis par les enfants sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu <input type="checkbox"/> 12. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les enfants lui donnent <p>.../12</p> |
| <p>3.1.3 L'éducatrice crée un climat propice à l'évolution du jeu des enfants</p> <p>L'éducatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Démonstre son plaisir d'être avec les enfants au cours des jeux <input type="checkbox"/> 2. Fait preuve d'humour <input type="checkbox"/> 3. Reconnaît ou souligne la créativité des enfants dans leurs jeux <input type="checkbox"/> 4. Fait appel à l'imaginaire des enfants <input type="checkbox"/> 5. Accorde une attention positive à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 6. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer et se complexifier <input type="checkbox"/> 7. Accepte de conserver des éléments du jeu en place pour les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure <input type="checkbox"/> 8. Prend en note des observations sur le jeu des enfants <input type="checkbox"/> 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans des périodes ultérieures de la journée <input type="checkbox"/> 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant <p>.../10</p> |
| <p>3.1.4 L'éducatrice soutient les enfants dans le processus de planification d'ateliers libres ou de choix d'ateliers (voir 2.4.6 pour la structuration des ateliers libres ou au choix)</p> <p><input type="checkbox"/> 1. # n'y a pas d'ateliers libres ou au choix (passez à un autre item)</p> <p>L'éducatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux ou des activités pour planifier ou pour choisir son atelier <input type="checkbox"/> 3. Organise le moment de planification ou de choix d'atelier en formant des sous-groupes, des dyades ou en circulant pour que les enfants choisissent ou planifient individuellement <input type="checkbox"/> 4. Limite le temps d'attente des enfants lors des moments de planification ou de choix d'ateliers <input type="checkbox"/> 5. S'assure que les enfants saisissent la nature des activités qui sont proposées dans chacun des ateliers au choix ou les enfants sont en ateliers libres <input type="checkbox"/> 6. Permet aux enfants de planifier ou de choisir de façon verbale ou non verbale (en pointant du doigt, en allant chercher un objet, en se dirigeant vers un coin ou un atelier) <input type="checkbox"/> 7. Accepte que certains enfants élaborent une planification simple et d'autres, une planification plus détaillée <input type="checkbox"/> 8. Invite les enfants à planifier ou à choisir dans des lieux qui favorisent les contacts <input type="checkbox"/> 9. S'assure que les enfants peuvent voir le matériel disponible pendant ou avant qu'ils planifient ou qu'ils choisissent <input type="checkbox"/> 10. Soutient les enfants dans leur planification ou dans leur choix en leur posant des questions ouvertes, en décrivant les choix possibles, en reformulant les idées des enfants, etc. <input type="checkbox"/> 11. Prend le temps nécessaire pour que chaque enfant puisse préciser son choix ou son projet d'atelier <input type="checkbox"/> 12. Crée un climat détendu au cours de la période de choix d'atelier ou de planification d'atelier <input type="checkbox"/> 13. Respecte le rythme et les hésitations des enfants (offre à un enfant de passer son tour, prend le temps nécessaire pour qu'un enfant clarifie son projet, pose des questions sur un atelier, etc.) <p>.../13</p> |

3.1.5 Au cours des activités, l'éducatrice fait preuve de flexibilité

L'éducatrice :

- ☐ 1. Accepte que les enfants choisissent leurs voisins ou leurs compagnons de jeu
- ☐ 2. Intègre les suggestions des enfants pour apporter une variante à une activité qu'elle propose
- ☐ 3. Se déplace d'un enfant à un autre pour soutenir chacun dans son activité
- ☐ 4. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des enfants au cours d'une activité
- ☐ 5. Organise une nouvelle activité imprévue à la demande des enfants
- ☐ 6. Accepte qu'un enfant entreprenne une autre activité que le reste du groupe
- ☐ 7. Prolonge une activité lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les enfants
- ☐ 8. Soutient un enfant à l'écart qui décide d'intégrer le groupe au cours d'une activité
- ☐ 9. Met fin à une activité lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt ou d'ennui chez les enfants

.../9

3.1.6 Au cours des activités, l'éducatrice soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations

L'éducatrice :

- ☐ 1. Décrit les réalisations des enfants
- ☐ 2. Décrit les habiletés particulières qui sont utilisées par les enfants
- ☐ 3. Décrit le procédé ou le processus utilisé par les enfants ou pose des questions aux enfants à ce sujet
- ☐ 4. Décrit les relations interpersonnelles qui se déroulent au cours de l'action ou pose des questions aux enfants à ce sujet
- ☐ 5. Met en relief les relations de coopération entre les enfants
- ☐ 6. Observe les enfants qui sont absorbés par leurs tâches sans nuire à leur concentration
- ☐ 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants qui décrivent ce qu'ils font
- ☐ 8. Écoute attentivement les enfants qui racontent ce qu'ils font
- ☐ 9. Souligne les efforts, les réussites, les difficultés rencontrées sans porter de jugement
- ☐ 10. Réutilise des éléments de jeu dans d'autres situations (personnages du jeu précédent, matériel qui semble intéresser particulièrement les enfants, etc.)

.../10

3.1.7 L'éducatrice organise une période de réflexion ou un retour agréable sur les activités réalisées par les enfants

L'éducatrice :

- ☐ 1. Utilise des moyens pour mettre en valeur les réalisations des enfants (exposition, démonstration devant le groupe, réinvestissement dans d'autres activités, prise de photos, etc.)
- ☐ 2. Choisit un endroit calme et confortable pour réaliser une activité de réflexion ou un retour
- ☐ 3. Regroupe certains enfants pour qu'ils réalisent une activité de réflexion ensemble, sans le soutien direct de l'adulte
- ☐ 4. Utilise des jeux et des activités stimulantes pour amener les enfants à prendre conscience de leurs réalisations
- ☐ 5. Limite le temps d'attente des enfants au cours de cette période
- ☐ 6. Crée un climat détendu
- ☐ 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants en ne les bousculant pas, en leur offrant la possibilité de passer leur tour, etc.
- ☐ 8. Anime la période de réflexion ou le retour pour permettre aux enfants d'éprouver un sentiment de satisfaction ou de fierté
- ☐ 9. Met fin à la période de réflexion ou au retour dès qu'elle sent des signes d'impatience chez les enfants

.../9

3.1.8 L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local

L'éducatrice :

- ☐ 1. Organise un temps de rangement à la fin de chaque période de jeu
- ☐ 2. Demande aux enfants de ranger sans attendre la fin de la période de jeu, si les jouets et les jeux encombrant le plancher du local et qu'ils constituent un risque d'accident
- ☐ 3. Effectue les tâches de nettoyage au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires
- ☐ 4. Invite les enfants à participer au nettoyage lorsqu'ils sont responsables d'un dégât
- ☐ 5. Accepte, à la demande des enfants, de leur confier des tâches de nettoyage ou de rangement qui lui sont généralement réservées et elle fait preuve de tolérance par rapport aux résultats obtenus
- ☐ 6. Bouge le mobilier pour agrandir l'espace de jeu selon les besoins des enfants
- ☐ 7. Bouge le mobilier pour réduire l'espace de jeu des enfants qui en ont besoin
- ☐ 8. Fournit aux enfants le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leurs jeux (exemplaires supplémentaires pour des enfants qui se joignent à une activité, matériel de nature différente pour stimuler, etc.)
- ☐ 9. Installe des enfants dans un autre endroit du local lorsqu'ils manquent d'espace vital ou lorsque des jeux calmes sont dérangés par des jeux bruyants
- ☐ 10. Indique par des signaux visuels que l'accès à certaines aires de jeux est permis ou interdit (pictogramme, déplacement d'une armoire, d'une étagère ou d'une cloison, etc.)

.../10

3.2 L'intervention démocratique**3.2.1 L'éducatrice partage la prise de décision avec les enfants**

L'éducatrice :

- ☐ 1. Consulte les enfants sur les questions concernant le déroulement des activités (variantes, choix possibles à l'intérieur d'une même activité, choix d'activités, etc.)
- ☐ 2. Consulte les enfants sur les questions concernant la gestion du groupe (consignes, horaire, début et fin des activités, etc.)
- ☐ 3. Consulte les enfants sur les questions concernant l'organisation du groupe (aménagement, ajout de matériel, décoration, etc.)
- ☐ 4. Reçoit positivement les suggestions des enfants
- ☐ 5. Applique les décisions collectives dans la mesure où la santé, la sécurité et le respect des autres sont garantis
- ☐ 6. Applique promptement des décisions personnelles sans consulter les enfants lorsque la santé, le bien-être ou le respect des autres sont menacés
- ☐ 7. Associe les enfants à la mise en œuvre des décisions collectives
- ☐ 8. Réévalue avec les enfants les effets des décisions collectives
- ☐ 9. Explique aux enfants les raisons qui justifient ses décisions lorsque celles-ci diffèrent de l'avis émis par les enfants

.../9

| | |
|---|--|
| 3.2.2 L'éducatrice attribue des responsabilités aux enfants | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| <input type="checkbox"/> 1. Les enfants n'ont pas de responsabilités à assumer dans le groupe <input type="checkbox"/> 2. L'attribution de responsabilités aux enfants sert de récompense ou de punition <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice oblige un enfant à assumer une responsabilité contre son gré .../3 | <input type="checkbox"/> 1. Les enfants ont des responsabilités à assumer dans le groupe à plusieurs occasions au cours de la journée <input type="checkbox"/> 2. Les responsabilités confiées aux enfants sont adaptées à leurs capacités <input type="checkbox"/> 3. Les responsabilités attribuées aux enfants contribuent à développer leur sentiment de fierté <input type="checkbox"/> 4. Les responsabilités sont partagées démocratiquement entre les enfants, selon un système qui est connu de tous <input type="checkbox"/> 5. Le système d'attribution des responsabilités permet une rotation périodique des responsabilités confiées à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice tient compte des capacités des enfants pour évaluer la façon dont ils assument leurs responsabilités <input type="checkbox"/> 7. Si nécessaire, l'éducatrice soutient les enfants qui assument des responsabilités <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice accepte avec calme qu'un enfant fasse un dégât en assumant une responsabilité <input type="checkbox"/> 9. L'éducatrice félicite, remercie, encourage un enfant qui assume une responsabilité <input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice accepte que l'enfant assume à son rythme la responsabilité qui lui est confiée .../10 |
| 3.2.3 L'éducatrice associe les enfants à la résolution des conflits interpersonnels et les soutient dans ce processus | |
| <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si aucun conflit ne survient au cours de la période d'observation | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve de favoritisme envers un enfant ou un groupe d'enfants au détriment d'un autre <input type="checkbox"/> 2. Favorise certains enfants sur la base de préjugés (sexistes, racistes, religieux, autres) <input type="checkbox"/> 3. Impose des punitions pour résoudre un conflit .../3 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Démonstre rapidement aux enfants qu'elle est attentive et disponible pour répondre à la situation <input type="checkbox"/> 2. Établit un contact apaisant avec les enfants en cause dans le conflit et elle les réconforte au besoin <input type="checkbox"/> 3. Agit comme médiatrice entre deux ou plusieurs enfants en conflit, si son aide est utile <input type="checkbox"/> 4. S'assure que l'intégrité physique des enfants en cause n'est pas menacée <input type="checkbox"/> 5. Utilise une forme de médiation adaptée à l'âge des enfants, à leur habileté à résoudre des conflits et à la complexité du conflit <input type="checkbox"/> 6. Veille à ce que les besoins individuels des plus faibles et les besoins collectifs soient respectés <input type="checkbox"/> 7. S'assure que chacun des enfants en cause peut exprimer son point de vue et ses sentiments <input type="checkbox"/> 8. Prend tout le temps nécessaire pour arriver à une solution satisfaisante pour tous <input type="checkbox"/> 9. S'assure que les enfants sont capables d'énoncer des solutions ou suggère une variété de solutions aux enfants <input type="checkbox"/> 10. Donne aux enfants la possibilité de choisir eux-mêmes la solution qui leur convient <input type="checkbox"/> 11. S'assure que la solution choisie convient à chacun des enfants en cause <input type="checkbox"/> 12. Adopte des attitudes de calme, de fermeté et d'impartialité <input type="checkbox"/> 13. Décrit les comportements attendus des enfants <input type="checkbox"/> 14. Agit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des enfants <input type="checkbox"/> 15. Soutient les enfants dans la mise en œuvre des solutions trouvées .../15 |
| 3.2.4 L'éducatrice fournit aux enfants des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Résout elle-même les problèmes des enfants (essuie le jus renversé par l'enfant, indique à l'enfant le moyen de faire coller la tête d'une figurine sur son corps sans lui laisser le temps d'explorer ses propres solutions, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Ridiculise ou humilie l'enfant qui a un problème .../2 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Soutient l'enfant pour l'aider à bien cerner son problème ou décrit la difficulté de l'enfant sans porter de jugement <input type="checkbox"/> 2. Laisse aux enfants le temps nécessaire pour réfléchir aux solutions qui leur conviennent <input type="checkbox"/> 3. Suggère plusieurs pistes de solution aux enfants qui ne peuvent élaborer des solutions par eux-mêmes <input type="checkbox"/> 4. Soutient les enfants dans la découverte de solutions adéquates en décrivant les liens de cause à effet <input type="checkbox"/> 5. Accepte que les enfants expérimentent leurs propres solutions <input type="checkbox"/> 6. Respecte la démarche par essais et erreurs de l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Dirige l'enfant vers un autre enfant qui a déjà réussi à surmonter une difficulté semblable <input type="checkbox"/> 8. Tient compte de la compréhension du monde qu'a l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Soutient les enfants dans la mise en œuvre de leurs solutions (rappelle, prévient, questionne, évalue les solutions proposées, etc.) .../9 |
| 3.2.5 L'éducatrice crée un climat propice au développement de la coopération entre les enfants | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Valorise la compétition entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux compétitifs <input type="checkbox"/> 3. Compare les enfants entre eux de façon humiliante ou désobligeante .../3 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Valorise l'entraide entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux coopératifs <input type="checkbox"/> 3. Valorise le partage <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à utiliser des marqueurs de temps (sablier, chronomètre, cadran, etc.) pour éviter les discussions quand deux enfants veulent utiliser le même objet tour à tour <input type="checkbox"/> 5. Invite un enfant qui en a terminé avec un jeu à l'offrir à celui qui l'attend <input type="checkbox"/> 6. Invite deux ou plusieurs enfants à jouer ou à faire des projets ensemble <input type="checkbox"/> 7. Fournit du matériel qui stimule les jeux coopératifs (du matériel trop gros ou trop lourd pour qu'un enfant puisse le déplacer seul, du matériel qui nécessite la participation de plusieurs tel un parachute, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Soutient un enfant qui a de la difficulté à s'intégrer au jeu des autres enfants <input type="checkbox"/> 9. Implante un système d'émulation sans gagnant ni perdant .../9 |

| | |
|---|--|
| 3.2.6 L'éducatrice formule des consignes adaptées au groupe d'enfants Caractéristiques des consignes : | |
| <input type="checkbox"/> 1. Courtes <input type="checkbox"/> 2. Claires <input type="checkbox"/> 3. Concrètes : descriptives plutôt qu'abstraites (« Marche sur la pointe des pieds » plutôt que « Fais attention au bruit ») <input type="checkbox"/> 4. Positives : décrivant le comportement attendu plutôt que celui à proscrire (« Marche » plutôt que « Ne cours pas », « Parle doucement » plutôt que « Ne parle pas fort ») <input type="checkbox"/> 5. Peu nombreuses à la fois (trois ou moins) <input type="checkbox"/> 6. Révélant des attentes réalistes en fonction de l'âge et du développement des enfants <input type="checkbox"/> 7. Consignes de participation, de sécurité et de discipline dissociées les unes des autres <input type="checkbox"/> 8. Consignes de groupe s'adressant à tous les enfants à la fois <input type="checkbox"/> 9. Consignes individuelles s'adressant à un enfant à la fois .../9 | |
| 3.2.7 L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe | |
| A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Impose aux enfants des contraintes inacceptables qui ne tiennent pas compte de leurs besoins ou de leurs capacités (silence prolongé, interdiction de bouger, interdiction de toucher des objets attrayants à la portée des enfants, etc.) <input type="checkbox"/> 2. N'intervient pas auprès d'un enfant qui n'applique pas les consignes de sécurité ou de discipline du groupe .../2 | B – À privilégier : L'éducatrice établit les consignes nécessaires pour assurer : <input type="checkbox"/> 1. La sécurité des enfants (marcher plutôt que courir, ne pas grimper sur les meubles, garder la porte fermée, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Le bien-être des enfants (par exemple, garder un niveau de bruit acceptable) <input type="checkbox"/> 3. Le respect des enfants les uns envers les autres (par exemple, avoir des gestes doux) <input type="checkbox"/> 4. Le respect des enfants par les adultes (respect de leur intégrité, de leurs jeux ou de leurs productions, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Le respect des adultes par les enfants (par exemple, besoin pour l'éducatrice de parler avec un parent) <input type="checkbox"/> 6. Le respect du matériel et de l'environnement (recyclage, respect des livres, etc.) .../6 |
| 3.2.8 L'éducatrice s'assure que les enfants ont bien compris les consignes L'éducatrice : | |
| <input type="checkbox"/> 1. Soutient l'attention des enfants à qui elle émet ou rappelle les consignes <input type="checkbox"/> 2. Énonce ou rappelle les consignes calmement <input type="checkbox"/> 3. Reformule les consignes sous la forme affirmative <input type="checkbox"/> 4. Démonstre les consignes, agit comme modèle <input type="checkbox"/> 5. Invite les enfants à répéter ou à reformuler les consignes <input type="checkbox"/> 6. Utilise des pictogrammes pour rappeler certaines consignes dans le local <input type="checkbox"/> 7. Questionne, à l'occasion, les enfants pour s'assurer de leur compréhension des consignes <input type="checkbox"/> 8. Souligne les efforts des enfants qui appliquent les consignes de discipline et de sécurité <input type="checkbox"/> 9. Encourage les enfants qui appliquent les consignes de participation <input type="checkbox"/> 10. Rassemble tous les enfants du groupe pour leur donner des consignes de groupe au regard de la sécurité ou de la discipline <input type="checkbox"/> 11. Formule des consignes à l'ensemble du groupe sous la forme affirmative (c'est-à-dire qu'elle ne les formule pas sous forme de question) .../11 | |
| 3.2.9 L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes | |
| A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Agit de manière inacceptable auprès d'un enfant qui tarde à appliquer une consigne : crie, brusque, humilie, menace ou punit <input type="checkbox"/> 2. Laisse un enfant ou le groupe d'enfants se désorganiser avant d'intervenir .../2 | B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve d'impartialité dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 2. Fait preuve de constance dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 3. Utilise un ton de voix varié et approprié pour rappeler les consignes <input type="checkbox"/> 4. Utilise une expression non verbale cohérente avec les consignes qu'elle émet <input type="checkbox"/> 5. Fait preuve de cohérence avec les autres éducatrices qui interviennent dans le groupe ou il n'y pas d'autre éducatrice qui intervient dans le groupe au cours de l'observation <input type="checkbox"/> 6. Partage la responsabilité de l'application des consignes avec les enfants selon leurs capacités <input type="checkbox"/> 7. Répète calmement les consignes au besoin <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes individuelles; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part d'un enfant <input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes de groupe; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part de la majorité des enfants du groupe .../9 |
| 3.2.10 L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe d'enfants L'éducatrice : | |
| <input type="checkbox"/> 1. Se place le plus souvent pour voir le plus grand nombre d'enfants possible <input type="checkbox"/> 2. Évite de tourner le dos aux enfants (se place dos au mur) <input type="checkbox"/> 3. Bouge dans le local d'un endroit à l'autre <input type="checkbox"/> 4. Change de position, de posture ou de point de vue pour avoir le même point de vue que les enfants <input type="checkbox"/> 5. Balaie le local du regard régulièrement pour s'assurer d'avoir une vue d'ensemble du groupe <input type="checkbox"/> 6. Est capable de voir et d'entendre les enfants en tout temps, à moins qu'un autre adulte responsable ne soit présent ou ne la remplace <input type="checkbox"/> 7. Utilise des miroirs (de sécurité ou autre) pour agrandir son champ de vision dans les recoins du local <input type="checkbox"/> 8. Aménage le local pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe d'enfants <input type="checkbox"/> 9. Rassemble les enfants pour présenter une activité .../9 | |

| | |
|--|--|
| 3.2.11 L'éducatrice intervient de façon appropriée auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant | |
| 99. Sans objet si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. N'intervient pas auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 2. Emploie la punition ou le chantage comme mode de confrontation d'un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 3. Rudoie ou violence un enfant pour arrêter un geste inacceptable .../3 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Rappelle calmement les comportements attendus <input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement ses besoins, ses limites ou ses sentiments devant un comportement dérangeant d'un enfant <input type="checkbox"/> 3. Ajuste ses attentes de façon réaliste par rapport à un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 4. Amène l'enfant à prendre conscience de son comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 5. S'assure que l'enfant qui a un comportement dérangeant l'écoute quand elle intervient auprès de lui <input type="checkbox"/> 6. Intervient de façon non verbale pour ramener un enfant à l'ordre ou le calmer (geste d'apaisement, arrêt de geste, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Fait preuve de constance dans ses interventions pour faire cesser un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve d'impartialité dans ses interventions par rapport au comportement dérangeant d'un enfant .../8 |

| | |
|---|---|
| 3.2.12 L'éducatrice soutient l'enfant qui a un comportement dérangeant pour qu'il modifie son comportement | |
| 99. Sans objet si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Implanter un système d'émulation gagnant/perdant <input type="checkbox"/> 2. Parle de façon négative d'un enfant qui a un comportement dérangeant à d'autres personnes .../2 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à réparer les torts causés <input type="checkbox"/> 2. S'entend avec l'enfant sur le comportement acceptable à adopter <input type="checkbox"/> 3. Met en place des mesures concrètes qui peuvent aider l'enfant à changer de comportement (pictogramme rappelant l'entente, sablier pour déterminer le temps d'utilisation d'un jouet ou d'un jeu, réorganisation de l'aire de jeu, ajout ou retrait de matériel, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Agit comme modèle pour obtenir un comportement acceptable de la part de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Rappelle à l'enfant les solutions choisies <input type="checkbox"/> 6. Souligne les réussites de l'enfant dans sa démarche pour modifier le comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 7. Souligne tout autre comportement positif d'un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 8. Accepte que l'enfant modifie son comportement par étapes (fait preuve de tolérance par rapport aux efforts de l'enfant même s'il n'applique pas les consignes à la lettre, ne le talonne pas indûment, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Réévalue avec l'enfant l'efficacité de la solution retenue et la modifie au besoin .../9 |

3.3 La communication et les relations interpersonnelles

| | |
|---|---|
| 3.3.1 L'éducatrice est à l'écoute des enfants | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Bloque la communication en jugeant, humiliant, ridiculisant ou rabaisant un enfant <input type="checkbox"/> 2. Ignore les demandes d'aide directes ou indirectes (pleurs, retrait, inactivité, etc.) d'un enfant en détresse .../2 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Saisit les messages non verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 2. Saisit les messages verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 3. Se place à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 4. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute <input type="checkbox"/> 5. Maintient un contact visuel avec l'enfant qui s'adresse à elle <input type="checkbox"/> 6. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité (ouvre les bras, penche la tête, bras le long du corps, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Utilise la reformulation pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant <input type="checkbox"/> 8. Utilise la répétition pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Répond adéquatement aux signaux verbaux ou non verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 10. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions ouvertes en évitant les « pourquoi » <input type="checkbox"/> 11. Laisse à l'enfant le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée <input type="checkbox"/> 12. Laisse l'enfant guider la conversation .../12 |

| |
|--|
| 3.3.2 L'éducatrice soutient le développement du langage des enfants |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des livres et converser <input type="checkbox"/> 2. Décrit ce qu'elle fait aux enfants <input type="checkbox"/> 3. Pose des questions ouvertes aux enfants <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à décrire des objets <input type="checkbox"/> 5. Incite les enfants à décrire des projets, des événements ou des expériences personnelles <input type="checkbox"/> 6. Raconte des histoires <input type="checkbox"/> 7. Récite des comptines ou des poèmes avec les enfants <input type="checkbox"/> 8. Incite les enfants à raconter et à inventer des histoires, des comptines ou des rimes <input type="checkbox"/> 9. Suscite des jeux de mots <input type="checkbox"/> 10. Propose des jeux coopératifs <input type="checkbox"/> 11. Dirige les enfants les uns vers les autres pour qu'ils s'entraident <input type="checkbox"/> 12. Fait appel à l'imaginaire des enfants <input type="checkbox"/> 13. Chante avec les enfants .../13 |

| | | | |
|--|--|---|--|
| 3.3.3 L'éducatrice favorise l'expression verbale des enfants L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Laisse la parole aux enfants chaque fois que c'est possible. <input type="checkbox"/> 2. Incite les enfants à parler les uns avec les autres tout au long de la journée <input type="checkbox"/> 3. Engage la conversation avec chacun des enfants du groupe <input type="checkbox"/> 4. Permet aux enfants de déterminer les sujets de conversation <input type="checkbox"/> 5. Laisse les enfants guider la conversation <input type="checkbox"/> 6. Raconte des histoires aux enfants en sollicitant leur participation <input type="checkbox"/> 7. Accepte que les enfants parlent entre eux au cours des activités <input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants de respecter le principe d'alternance dans une conversation <input type="checkbox"/> 9. Assure à l'enfant qui veut s'exprimer qu'il aura droit de parole <input type="checkbox"/> 10. S'assure que chaque enfant qui veut s'exprimer a la possibilité de le faire .../10 | | | |
| 3.3.4 L'éducatrice favorise l'expression non verbale des enfants (expression corporelle, gestuelle et faciale) L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Adopte une expression non verbale cohérente avec son message verbal <input type="checkbox"/> 2. Décrit ce qu'elle comprend de l'expression non verbale des enfants <input type="checkbox"/> 3. Amplifie sa propre expression non verbale <input type="checkbox"/> 4. Propose des jeux d'expression dramatique <input type="checkbox"/> 5. Propose des jeux d'imitation de gestes, de comportements ou d'expressions <input type="checkbox"/> 6. Associe des gestes ou des mimiques aux chansons ou aux comptines <input type="checkbox"/> 7. Reproduit l'expression faciale de l'enfant qui communique avec elle <input type="checkbox"/> 8. Ajuste son comportement ou son expression en fonction de la réaction de l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Demande aux enfants de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres membres du groupe (adultes ou enfants) <input type="checkbox"/> 10. Demande aux enfants de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres à partir de photos ou de films, de vidéos, de tableaux, de dessins, etc. .../10 | | | |
| 3.3.5 L'éducatrice soutient l'émergence d'habiletés au regard du langage écrit L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Associe un symbole personnel à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 2. S'assure que les enfants connaissent leur symbole personnel <input type="checkbox"/> 3. Identifie les casiers de rangement personnel des enfants par leur symbole personnel ou leur photo et par leur nom écrit en lettres <input type="checkbox"/> 4. Identifie le matériel, à la fois par des pictogrammes ou un symbole et par une désignation écrite en lettres <input type="checkbox"/> 5. Incite les enfants à raconter des histoires, des comptines, des chansons ou des rimes <input type="checkbox"/> 6. Incite les enfants à inventer des histoires, des comptines ou des rimes <input type="checkbox"/> 7. Incite les enfants à décoder des symboles divers (lettres, images, pictogrammes, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Soutient les enfants qui écrivent de diverses façons <input type="checkbox"/> 9. Répond positivement aux enfants qui veulent dicter une histoire ou un message <input type="checkbox"/> 10. Invite les enfants à lui dicter un message, un bas de vignette ou une histoire pour qu'elle l'écrive <input type="checkbox"/> 11. Enrichit l'environnement avec du matériel imprimé varié et approprié .../11 | | | |
| 3.3.6 L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux enfants <table border="1"> <tr> <td> A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit) <input type="checkbox"/> 2. Sacre .../2 </td> <td> B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés <input type="checkbox"/> 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots <input type="checkbox"/> 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (par exemple, utilise la 2^e personne du pluriel pour parler au groupe) <input type="checkbox"/> 4. Utilise un ton de voix varié <input type="checkbox"/> 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations <input type="checkbox"/> 6. Fait des jeux de mots <input type="checkbox"/> 7. Parle d'elle-même au « je » <input type="checkbox"/> 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner .../8 </td> </tr> </table> | | A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit) <input type="checkbox"/> 2. Sacre .../2 | B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés <input type="checkbox"/> 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots <input type="checkbox"/> 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (par exemple, utilise la 2 ^e personne du pluriel pour parler au groupe) <input type="checkbox"/> 4. Utilise un ton de voix varié <input type="checkbox"/> 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations <input type="checkbox"/> 6. Fait des jeux de mots <input type="checkbox"/> 7. Parle d'elle-même au « je » <input type="checkbox"/> 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner .../8 |
| A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit) <input type="checkbox"/> 2. Sacre .../2 | B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés <input type="checkbox"/> 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots <input type="checkbox"/> 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (par exemple, utilise la 2 ^e personne du pluriel pour parler au groupe) <input type="checkbox"/> 4. Utilise un ton de voix varié <input type="checkbox"/> 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations <input type="checkbox"/> 6. Fait des jeux de mots <input type="checkbox"/> 7. Parle d'elle-même au « je » <input type="checkbox"/> 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner .../8 | | |
| 3.3.7 L'éducatrice soutient l'enfant dans l'expression de ses sentiments et de ses besoins <table border="1"> <tr> <td> A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Ridiculise les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 2. Banalise ou nie les sentiments exprimés par l'enfant .../2 </td> <td> B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à nommer ses besoins <input type="checkbox"/> 2. Invite l'enfant à nommer les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 3. Utilise le reflet pour vérifier sa compréhension du sentiment exprimé par l'enfant <input type="checkbox"/> 4. Accepte les besoins de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Accepte les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 6. Reconnaît l'importance des besoins ou des sentiments exprimés par l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Démonstre son empathie à l'enfant par rapport aux sentiments qu'il exprime <input type="checkbox"/> 8. Soutient l'enfant pour l'amener à accepter les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 9. Soutient l'enfant pour l'amener à exprimer ses besoins de la façon la plus autonome possible tout en tenant compte de ses capacités .../9 </td> </tr> </table> | | A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Ridiculise les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 2. Banalise ou nie les sentiments exprimés par l'enfant .../2 | B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à nommer ses besoins <input type="checkbox"/> 2. Invite l'enfant à nommer les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 3. Utilise le reflet pour vérifier sa compréhension du sentiment exprimé par l'enfant <input type="checkbox"/> 4. Accepte les besoins de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Accepte les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 6. Reconnaît l'importance des besoins ou des sentiments exprimés par l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Démonstre son empathie à l'enfant par rapport aux sentiments qu'il exprime <input type="checkbox"/> 8. Soutient l'enfant pour l'amener à accepter les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 9. Soutient l'enfant pour l'amener à exprimer ses besoins de la façon la plus autonome possible tout en tenant compte de ses capacités .../9 |
| A – À éviter : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Ridiculise les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 2. Banalise ou nie les sentiments exprimés par l'enfant .../2 | B – À promouvoir : L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à nommer ses besoins <input type="checkbox"/> 2. Invite l'enfant à nommer les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 3. Utilise le reflet pour vérifier sa compréhension du sentiment exprimé par l'enfant <input type="checkbox"/> 4. Accepte les besoins de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Accepte les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 6. Reconnaît l'importance des besoins ou des sentiments exprimés par l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Démonstre son empathie à l'enfant par rapport aux sentiments qu'il exprime <input type="checkbox"/> 8. Soutient l'enfant pour l'amener à accepter les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 9. Soutient l'enfant pour l'amener à exprimer ses besoins de la façon la plus autonome possible tout en tenant compte de ses capacités .../9 | | |

| | |
|---|--|
| 3.3.8 L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les enfants | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Décourage les interactions entre les enfants (elle demande aux enfants de garder silence pour se concentrer sur leur activité, de ne pas regarder ce que les autres font, de ne pas parler à leur voisin, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Impose des compagnonnages non désirés entre les enfants (force deux enfants à faire équipe ensemble, même s'ils ne le veulent pas, sépare des amis, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Favorise, stigmatise ou laisse pour compte un enfant ou un groupe d'enfants .../3 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour que les enfants s'adressent les uns aux autres, tout au long de la journée <input type="checkbox"/> 2. Soutient les amitiés entre les enfants du groupe <input type="checkbox"/> 3. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités de base <input type="checkbox"/> 4. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités ludiques <input type="checkbox"/> 5. Demande aux enfants de partager leurs découvertes ou leurs expériences avec un autre ou les autres <input type="checkbox"/> 6. Intervient auprès des enfants pour qu'ils diminuent le bruit lorsqu'il est excessif et qu'il nuit à leurs interactions <input type="checkbox"/> 7. Demande aux enfants de parler un à la fois <input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants d'écouter ce qu'un autre enfant exprime .../8 |
| 3.3.9 L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites ou ses sentiments, en dramatisant avec excès ou en culpabilisant un enfant .../1 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Exprime ses attentes <input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement son désaccord ou ses limites <input type="checkbox"/> 3. Exprime avec fermeté son désaccord ou ses limites <input type="checkbox"/> 4. Exprime ses besoins <input type="checkbox"/> 5. Exprime ses sentiments <input type="checkbox"/> 6. Parle au « je » ou formule des « messages je » pour exprimer ses besoins, ses attentes ou ses limites <input type="checkbox"/> 7. Explique à l'enfant les raisons qui justifient ses besoins, ses sentiments, ses attentes ou ses limites <input type="checkbox"/> 8. Ne dévoile pas d'information trop intime ou déplacée .../8 |
| 3.3.10 L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les enfants | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. Utilise des qualificatifs blessants ou des étiquettes pour désigner les enfants <input type="checkbox"/> 2. Démonstre une attitude agressive <input type="checkbox"/> 3. Met en danger la santé ou la sécurité des enfants .../3 | L'éducatrice : <input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants <input type="checkbox"/> 2. A des gestes doux <input type="checkbox"/> 3. Accorde une attention positive à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 4. Utilise des gestes d'apaisement lorsque nécessaire <input type="checkbox"/> 5. Réagit calmement <input type="checkbox"/> 6. Démonstre de l'entrain et de la vivacité <input type="checkbox"/> 7. Joue, s'amuse avec les enfants <input type="checkbox"/> 8. Sourit ou rit avec les enfants <input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de complicité avec les enfants <input type="checkbox"/> 10. Démonstre sa disponibilité aux enfants de façon non verbale et verbale <input type="checkbox"/> 11. Fait preuve de patience par rapport aux demandes de répétition, aux hésitations ou aux erreurs des enfants <input type="checkbox"/> 12. Répond aux questions des enfants de façon authentique et sincère <input type="checkbox"/> 13. Fait preuve de créativité (pour trouver des solutions aux problèmes des enfants, s'insérer dans l'imaginaire des enfants, etc.) .../13 |
| 3.3.11 Tout autre membre du personnel en présence du groupe d'enfants – pour des périodes autres que l'accueil ou la fin de la journée – contribue au climat harmonieux | |
| 99. Sans objet si aucun autre membre du personnel n'est en présence des enfants pour des périodes autres que l'accueil et la fin de la journée | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| Tout autre membre du personnel : <input type="checkbox"/> 1. Crie, sacre ou emploie un langage vulgaire <input type="checkbox"/> 2. A des gestes brusques ou agressifs envers les enfants <input type="checkbox"/> 3. Emploie la punition, la menace ou le chantage comme mode de confrontation avec les enfants <input type="checkbox"/> 4. N'intervient pas auprès d'un enfant qui erre ou lorsque le groupe se désorganise <input type="checkbox"/> 5. Met en danger la santé ou la sécurité des enfants .../5 | Tout autre membre du personnel : <input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants <input type="checkbox"/> 2. Accorde une attention positive aux enfants <input type="checkbox"/> 3. Sourit ou rit avec les enfants <input type="checkbox"/> 4. Fait preuve de complicité avec les enfants <input type="checkbox"/> 5. Joue, s'amuse avec les enfants <input type="checkbox"/> 6. Entre en communication avec les enfants en utilisant un langage approprié <input type="checkbox"/> 7. Propose une activité stimulante aux enfants <input type="checkbox"/> 8. Poursuit l'activité en cours au moment de son arrivée avec les enfants <input type="checkbox"/> 9. Applique les consignes habituelles du groupe <input type="checkbox"/> 10. Propose des responsabilités aux enfants <input type="checkbox"/> 11. Intervient de façon démocratique pour régler un conflit <input type="checkbox"/> 12. Participe aux tâches connexes pour soutenir l'éducatrice .../12 |

4. L'interaction de l'éducatrice avec les parents

4.1 La continuité de l'intervention entre l'éducatrice et la famille est privilégiée par des échanges (entrevue)

- ☐ 1. Échanges de propos informels à l'arrivée ou au départ des enfants
- ☐ 2. Rencontre individuelle statutaire avec les parents, au moins une fois par année
- ☐ 3. Rencontre individuelle avec les parents au besoin
- ☐ 4. Réunion avec tous les parents d'un groupe d'appartenance au moins une fois par année
- ☐ 5. Communication écrite avec les parents (lettre, journal de bord, petits mots dans le casier, etc.)
- ☐ 6. Participation de membres de la famille de l'enfant à des sorties (cueillette de pommes, cabane à sucre, etc.) ou à des événements spéciaux au service de garde (fête de Noël, fin d'année, etc.)
- ☐ 7. Invitation aux parents à apporter du matériel, des objets de la maison, de la culture d'origine
- ☐ 8. Participation de membres de la famille de l'enfant à des activités thématiques (métier, animaux domestiques, etc.) ou à des animations d'activités (musique, expression plastique, dramatique, etc.)
- ☐ 9. Communication téléphonique entre l'éducatrice et les parents
- ☐ 10. Visite de l'éducatrice dans la famille de l'enfant

.../10

4.2 Les sujets d'échanges avec les parents soutiennent la qualité (entrevue)

- ☐ 1. Fonctionnement et orientation de l'éducatrice et du groupe d'enfants (programmation des activités, orientation des activités, horaire d'une journée type, besoins physiologiques des enfants du groupe d'âge, passage d'une étape de développement à une autre, etc.)
- ☐ 2. Programme éducatif (aménagement des lieux, structuration des activités, interactions de l'éducatrice avec les enfants, etc.) du service de garde
- ☐ 3. Attentes des parents vis-à-vis de l'éducatrice
- ☐ 4. Attentes de l'éducatrice vis-à-vis des parents
- ☐ 5. Informations sur l'enfant (tempérament, habitudes, etc.)
- ☐ 6. Informations sur la condition de l'enfant (santé, repas, sieste, etc.)
- ☐ 7. Développement des enfants en général
- ☐ 8. Habitudes de la famille (habitudes alimentaires ou de soins, valeurs éducatives, relation parent-enfant, relation avec la fratrie, etc.)
- ☐ 9. Réalités familiales (situation de la famille, événements particuliers comme la naissance d'un nouvel enfant, le divorce des parents ou la mort d'un proche, etc.)
- ☐ 10. Difficultés ou habiletés particulières d'un enfant

.../10

4.3 L'éducatrice collabore avec les parents d'un enfant en difficulté (entrevue)

A – À éviter :

- ☐ 1. Fait porter aux parents tout le poids de l'intervention auprès de l'enfant
- ☐ 2. Fait porter aux parents toute la responsabilité des difficultés de l'enfant ou nie leur compétence
- ☐ 3. Affirme que les parents ne veulent jamais collaborer
- ☐ 4. Est indifférente à ce que les parents ou l'enfant vivent

.../4

B – À promouvoir :

- ☐ 1. Cerne les difficultés de l'enfant avec les parents
- ☐ 2. Décrit aux parents le comportement de l'enfant qui pose des difficultés
- ☐ 3. Détermine les causes possibles des difficultés de l'enfant avec les parents (situation familiale, contexte du service de garde, tempérament de l'enfant, etc.)
- ☐ 4. Élabore un plan d'intervention en collaboration avec les parents (cohésion dans les interventions, interventions à la maison, au service de garde, etc.)
- ☐ 5. Évalue les résultats des solutions mises en place avec les parents (par exemple, retour sur les interventions ou le comportement de l'enfant)
- ☐ 6. A recours à des ressources (internes ou externes) dans le cadre de sa collaboration avec les parents
- ☐ 7. Demande le consentement des parents avant de faire appel à des ressources externes

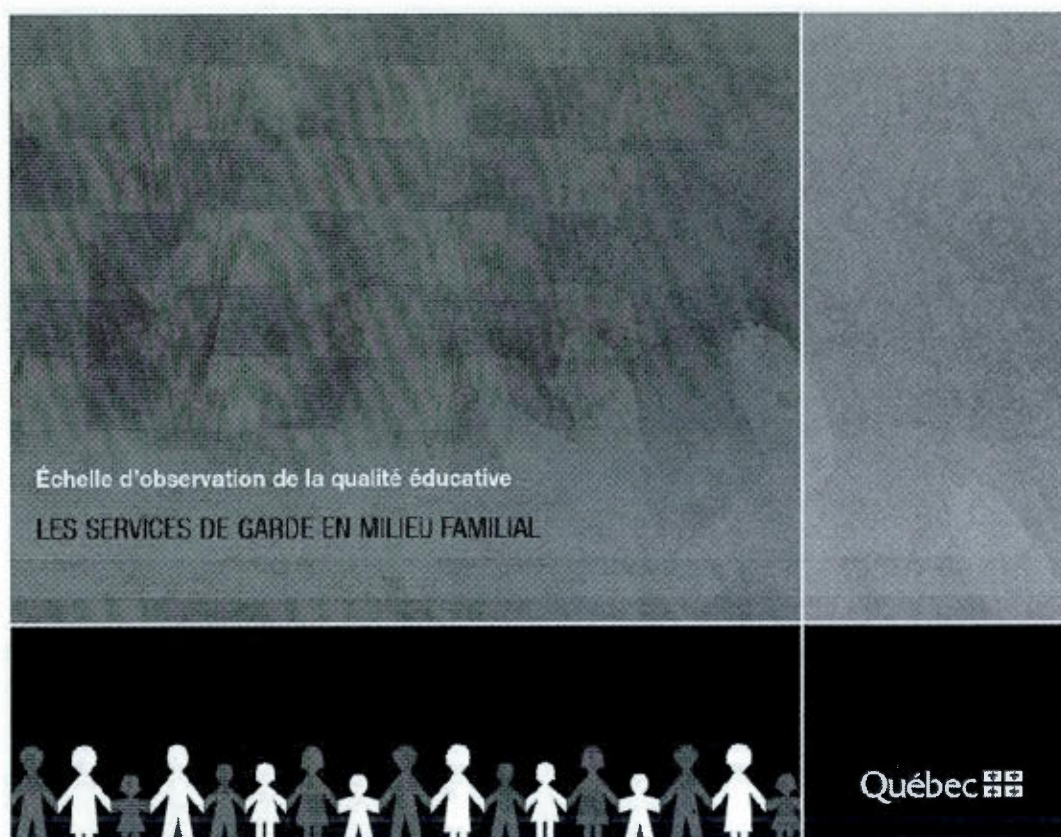
.../7

4.4 L'éducatrice soutient les familles dans leur intégration au service de garde (entrevue)

- ☐ 1. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite du groupe d'enfants et du local d'appartenance par les parents
- ☐ 2. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite du groupe d'enfants et du local d'appartenance par l'enfant
- ☐ 3. L'éducatrice organise une rencontre avec les parents en dehors de la présence des enfants
- ☐ 4. L'éducatrice remet des documents aux parents
- ☐ 5. L'éducatrice suggère aux parents de demeurer dans le local lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 6. L'éducatrice suggère aux parents de laisser l'enfant pour de courtes périodes lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 7. L'éducatrice prépare l'intégration de l'enfant (en organisant son espace, en choisissant un pictogramme, etc.) ou elle fait participer l'enfant à ces tâches
- ☐ 8. L'éducatrice prépare les autres enfants à l'arrivée du nouvel enfant (annonce son arrivée, parle de ses caractéristiques, explique ses sentiments, etc.)
- ☐ 9. L'éducatrice propose aux enfants des activités exploratoires (du matériel, de l'environnement, des routines, etc.) lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 10. L'éducatrice apprend quelques mots de la langue maternelle (autre que le français ou l'anglais) pour sécuriser l'enfant dont la langue maternelle est différente
- ☐ 11. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde un objet de transition appartenant à l'enfant ou un objet appartenant aux parents
- ☐ 12. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde une ou des photos de la famille

.../12

B.5 ÉCHELLES D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (MILIEU FAMILIAL)



ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

Numéro d'identification du service de garde observé : _____

Date : _____

Numéro d'identification de la personne qui observe : _____

Événements particuliers survenus au cours de la journée d'observation (relevés par l'observatrice ou exprimés par la personne responsable) : _____

HORAIRE DU SERVICE DE GARDE : DE _____ heures _____ minutes à _____ heures _____ minutes

PRÉSENCE D'UNE ASSISTANTE ☐ OUI ☐ NON

HORAIRE DE L'ASSISTANTE :

(avant-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

(après-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

CONTEXTE GLOBAL DE LA JOURNÉE D'OBSERVATION :

Horaire de l'observation :

(avant-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

(après-midi) De _____ h _____ min à _____ h _____ min

| CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES DE L'AVANT-MIDI : | CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES APRÈS LA SIESTE : |
|---|---|
| <p>A – Qui permettent des activités extérieures :</p> <p><input type="checkbox"/> Ensoleillé <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C</p> <p><input type="checkbox"/> Nuageux <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C</p> <p><input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C</p> <p><input type="checkbox"/> Neige <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C</p> <p>B – Qui limitent les activités extérieures possibles :</p> <p><input type="checkbox"/> Averses</p> <p><input type="checkbox"/> 30 °C ou plus</p> <p><input type="checkbox"/> De -10 à -19 °C</p> <p>C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :</p> <p><input type="checkbox"/> Pluie continue ou verges</p> <p><input type="checkbox"/> Orages</p> <p><input type="checkbox"/> Vents violents</p> <p><input type="checkbox"/> -20 °C ou moins</p> | <p>A – Qui permettent des activités extérieures :</p> <p><input type="checkbox"/> Ensoleillé <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C</p> <p><input type="checkbox"/> Nuageux <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C</p> <p><input type="checkbox"/> Variable <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C</p> <p><input type="checkbox"/> Neige <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C</p> <p>B – Qui limitent les activités extérieures possibles :</p> <p><input type="checkbox"/> Averses</p> <p><input type="checkbox"/> 30 °C ou plus</p> <p><input type="checkbox"/> De -10 à -19 °C</p> <p>C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :</p> <p><input type="checkbox"/> Pluie continue ou verges</p> <p><input type="checkbox"/> Orages</p> <p><input type="checkbox"/> Vents violents</p> <p><input type="checkbox"/> -20 °C ou moins</p> |

Nombre d'enfants dans le service de garde observé : _____

Nombre de personnes attitrées au groupe observé : _____

Âge de l'enfant le plus jeune présent dans le service de garde observé : _____ an(s) _____ mois

Âge de l'enfant le plus vieux présent dans le service de garde observé : _____ an(s) _____ mois

1. Structuration des lieux

1.1 L'aménagement des lieux

1.1.1 Les lieux sont sains

A – À proscrire :

Présence de :

- ☐ 1. Armoire sur roulettes sans frein
- ☐ 2. Barreaux des escaliers ou des rampes intérieures non sécuritaires (espace suffisant pour laisser passer les enfants ou leur tête, permettant à l'enfant de passer en dessous ou de les escalader, etc.)
- ☐ 3. Chaise haute ou chaises hautes ou siège ou siège de bébé dépourvus de sangle de sécurité
- ☐ 4. Cordon électrique non enroulé à la portée des enfants
- ☐ 5. Cordon de rideau ou de store à la portée des enfants sans dispositif pour le rendre sécuritaire
- ☐ 6. Escalier dangereux (couverture sans protection, marches glissantes, etc.)
- ☐ 7. Meuble léger ou instable que l'enfant peut faire basculer
- ☐ 8. Objet coupant, toxique ou dangereux à la portée des enfants
- ☐ 9. Prise électrique non protégée
- ☐ 10. Sac de plastique à la portée des enfants
- ☐ 11. Tiroir ou armoire contenant du matériel dangereux sans fermeture de sécurité
- ☐ 12. Le ratio réglementaire n'est pas respecté pour une période autre que l'accueil, les jeux extérieurs ou la fin de la journée
- ☐ 13. Extincteur absent du service de garde

.../13

B – À promouvoir :

Présence de :

- ☐ 1. Chaise haute ou chaises hautes avec appui-pieds
- ☐ 2. Couverture personnelle et drap rangée pour éviter la contamination (bac pour chaque enfant, dans la couchette, etc.)
- ☐ 3. Couverture personnelle pour chaque enfant
- ☐ 4. Débarbouillettes différentes pour soins du visage et soins des fesses ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées
- ☐ 5. Débarbouillettes en nombre suffisant pour tous les soins d'hygiène (2 débarbouillettes par enfant ou une par utilisation) ou utilisation hygiénique de débarbouillettes préhumidifiées
- ☐ 6. Débarbouillettes ou débarbouillettes préhumidifiées rangées pour éviter la contamination
- ☐ 7. Décorations sécuritaires pour les enfants (absence d'arête ou de morceau coupant, pouvant être avalé ou toxique)
- ☐ 8. Détecteur de fumée ou gicleur à l'étage où est situé le service de garde
- ☐ 9. Lavabo ou lavabos propres
- ☐ 10. Liste des numéros d'urgence affichée près du téléphone
- ☐ 11. Main courante à la hauteur des enfants dans les escaliers
- ☐ 12. Mobilier ayant des surfaces lisses (sans écharde, clou ou vis pouvant causer des blessures)
- ☐ 13. Pattes de chaise ou de table solides
- ☐ 14. Plan d'évacuation affiché
- ☐ 15. Plancher ou planchers propres
- ☐ 16. Poubelle ou poubelles munies d'un couvercle (sauf corbeille à papier)
- ☐ 17. Protège-coins pour arrondir les coins d'un meuble ou meubles ayant des coins arrondis
- ☐ 18. Radiateur ou radiateurs recouverts

.../18

1.1.2 Les lieux sont accueillants

- ☐ 1. Les lieux sont bien aérés (fenêtre ouvrant sur l'extérieur, circulation d'air, air renouvelé, ventilateur, etc.)
- ☐ 2. Les lieux sont calmes (bruits modérés à l'intérieur provenant d'appareils électroménagers, du téléphone, de cris et de pleurs des enfants, de cris de la personne responsable, radio jouant continuellement ou bruits modérés provenant de l'extérieur, etc.)
- ☐ 3. Les lieux sont en bon état (peinture non écaillée, fenêtres propres, etc.)
- ☐ 4. Les lieux sont tempérés (température agréable : pas de variation de température, température dans la zone de confort, soit autour de 20 °C sauf pendant des périodes de grosse chaleur, sans courant d'air, etc.)
- ☐ 5. Les lieux sont bien éclairés (lumière naturelle dans les pièces où jouent les enfants, lumière d'appoint dans certaines pièces, etc.)
- ☐ 6. La température du plancher est assez chaude pour les enfants installés par terre (à vérifier avec la main)
- ☐ 7. Les lieux sont dégagés (le mobilier et l'équipement n'occupent pas la majorité de l'espace au sol, les enfants ont assez d'espace pour jouer par terre, peu de risque de collision entre les enfants ou avec le mobilier et l'équipement, facilité de circuler entre les aires de jeux, etc.)

.../7

1.1.3 Les lieux publics, communs et privés sont clairement définis

- ☐ 1. La distinction entre les lieux publics, les lieux communs et les lieux privés est claire pour tous les enfants (pictogramme, consigne, porte fermée en permanence, etc.)
- ☐ 2. La distinction entre les lieux publics, les lieux communs et les lieux privés est claire pour tous les parents (pictogramme, consigne, etc.)
- ☐ 3. L'accès aux lieux publics ou communs se fait directement (sans passer par des lieux privés)
- ☐ 4. Les ententes quant à l'utilisation des lieux sont claires tant pour les enfants du service de garde que pour tous les membres de la famille
- ☐ 5. Les consignes concernant les lieux privés sont stables
- ☐ 6. L'accès aux lieux privés ne fait pas l'objet de marchandage, de récompense ou de punition pour les enfants
- ☐ 7. Les consignes relatives à l'utilisation d'une pièce commune sont appropriées (respect des besoins des enfants, attentes réalistes, absence d'objets fragiles à la portée des enfants, etc.)

.../7

| 1.1.4 L'aménagement des lieux est flexible et permet de varier les formes de regroupement des enfants | | | |
|---|---|---|---|
| A – Ameublement et équipement mobiles et polyvalents | B – Espace pour réaliser des activités de groupe | C – Service de garde aménagé pour permettre des activités de sous-groupes | D – Espace pour se retirer |
| Présence de : | | | |
| <input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes <input type="checkbox"/> 2. Armoire polyvalente <input type="checkbox"/> 3. Bacs de rangement <input type="checkbox"/> 4. Chaises indépendantes de la table ou du mur <input type="checkbox"/> 5. Chariot de rangement <input type="checkbox"/> 6. Module pour imiter mobile <input type="checkbox"/> 7. Module de psychomotricité mobile <input type="checkbox"/> 8. Paravents de jouets qui s'empilent <input type="checkbox"/> 9. Paravent, cloison ou tableau sur pied <input type="checkbox"/> 10. Table mobile .../10 | <input type="checkbox"/> 1. La cour extérieure peut être utilisée pour réaliser des activités de groupe <input type="checkbox"/> 2. Le mobilier peut être déplacé dans les pièces du service de garde pour réaliser des activités de groupe <input type="checkbox"/> 3. Il y a une pièce particulière dans la maison (salle de jeu, garage, etc.) où les enfants peuvent faire des activités de groupe <input type="checkbox"/> 4. L'espace est aménagé dans les pièces du service de garde pour réaliser des activités de groupe sans avoir à déplacer le mobilier .../4 | <input type="checkbox"/> 1. Le service de garde est divisé en aires pour permettre plusieurs types de jeux en même temps <input type="checkbox"/> 2. Les aires sont délimitées par des repères physiques (meuble, tapis, coussin, module, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Les aires de jeux peuvent être agrandies ou réduites facilement pour répondre aux besoins des enfants <input type="checkbox"/> 4. Les aires de jeux sont facilement accessibles <input type="checkbox"/> 5. Les aires de jeux ne bloquent pas le passage vers une sortie du service de garde <input type="checkbox"/> 6. Le matériel est regroupé en cohérence avec l'aire de jeux (les blocs dans l'aire de construction, le matériel d'arts plastiques dans l'aire d'arts plastiques, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 8. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux stimulants .../8 | <input type="checkbox"/> 1. Il y a au moins un endroit prévu pour permettre aux enfants de se retirer du groupe <input type="checkbox"/> 2. L'aire ou les aires pour se retirer servent uniquement pour la détente et jamais comme lieu de punition <input type="checkbox"/> 3. L'aire ou les aires pour se retirer sont confortables <input type="checkbox"/> 4. Il est facile de voir à l'intérieur des endroits qui servent aux enfants pour se retirer <input type="checkbox"/> 5. Il y a une ou des consignes, une ou des photos ou un ou des pictogrammes pour assurer la tranquillité des enfants qui se retirent .../5 |

| 1.1.5 Les lieux répondent aux besoins moteurs de tous les poupons |
|--|
| <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si le service de garde ne reçoit aucun enfant de moins de 18 mois |
| <input type="checkbox"/> 1. L'aménagement permet aux trottineurs de s'appuyer sur du mobilier sécuritaire pour se lever <input type="checkbox"/> 2. Il y a une ou des barres fixées au mur pour permettre aux poupons de se lever <input type="checkbox"/> 3. Il y a des chaises à la hauteur des marcheurs <input type="checkbox"/> 4. Il y a au moins une petite table disponible pour les trottineurs (repas, jeux, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Une pièce du service de garde peut être divisée pour permettre aux poupons de jouer en toute sécurité (cloison, division transparente ou potiches bariolées, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Les divisions peuvent être déplacées facilement selon les besoins des enfants <input type="checkbox"/> 7. Une aire ou des aires peuvent être divisées physiquement pour permettre aux nourrissons d'être par terre en toute sécurité <input type="checkbox"/> 8. Une aire ou des aires permettent aux rampeurs de se déplacer en toute sécurité <input type="checkbox"/> 9. Une aire ou des aires permettent aux trottineurs de marcher et de courir librement <input type="checkbox"/> 10. Le mobilier ou les dénivellations offrent des défis adaptés aux différentes capacités des enfants (rampeurs, trottineurs ou marcheurs) <input type="checkbox"/> 11. Le service de garde dispose d'au moins une poussette .../11 |

| 1.1.6 Les lieux permettent différents types d'activités |
|---|
| Les lieux permettent des activités : |
| <input type="checkbox"/> 1. De jeux symboliques <input type="checkbox"/> 2. D'arts plastiques <input type="checkbox"/> 3. De construction ou de blocs <input type="checkbox"/> 4. De jeux de manipulation ou de jeux de table <input type="checkbox"/> 5. De lecture <input type="checkbox"/> 6. De jeux moteurs <input type="checkbox"/> 7. De musique (écoute ou production) <input type="checkbox"/> 8. De manuscrits <input type="checkbox"/> 9. De jeux d'eau <input type="checkbox"/> 10. De jeux de sable <input type="checkbox"/> 11. De jeux scientifiques .../11 |

| 1.1.7 Les lieux sont aménagés afin de permettre une complémentarité des activités |
|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Aire d'arts plastiques près d'un approvisionnement d'eau <input type="checkbox"/> 2. Aire de construction et de jeux symboliques à proximité <input type="checkbox"/> 3. Aire de jeux de sable près d'un approvisionnement d'eau <input type="checkbox"/> 4. Aire de jeux d'eau près d'un approvisionnement d'eau <input type="checkbox"/> 5. Aire de lecture près de l'aire d'écoute de musique <input type="checkbox"/> 6. Aire de lecture à l'écart des aires de circulation <input type="checkbox"/> 7. Aire de lecture loin des jeux symboliques <input type="checkbox"/> 8. Aire de lecture loin des jeux de construction <input type="checkbox"/> 9. Aire de lecture dans un lieu où l'enfant peut se retirer .../9 |

1.1.8 Les lieux sont aménagés pour répondre aux besoins et aux intérêts des enfants

- ☐ 1. La table ou les tables pour jouer sont à la hauteur des enfants
- ☐ 2. La table ou les tables pour manger sont à la hauteur des enfants
- ☐ 3. Les chaises sont à la hauteur des enfants
- ☐ 4. Il y a des coussins, un tapis ou un pouf pour que les enfants s'installent par terre confortablement
- ☐ 5. Les enfants ont un endroit personnel pour mettre leurs effets (couverture, objet de transition, couches, etc.)
- ☐ 6. Les réalisations et les explorations des enfants sont affichées
- ☐ 7. La décoration reprend les thèmes adaptés au niveau de développement des enfants (animaux, personnages connus, vie quotidienne, etc.)
- ☐ 8. La décoration reflète la vie des enfants (photos des fêtes, des activités dans le service de garde, photos des parents, de la fratrie, etc.)
- ☐ 9. Les éléments décoratifs sont disposés pour que les enfants puissent les voir aisément (à leur hauteur, etc.)
- ☐ 10. La majorité des éléments décoratifs sont protégés (par exemple, plastifiés) pour permettre aux enfants d'y toucher

.../10

1.1.9 L'aménagement du service de garde tient compte des besoins de la personne responsable

Présence de :

- ☐ 1. Chaise berçante
- ☐ 2. Châlière
- ☐ 3. Outils de référence sur les services de garde éducatifs ou sur le développement des enfants
- ☐ 4. Escabeau, marchepied sécuritaire ou rien n'est rangé au-dessus de la hauteur des épaules de la personne responsable
- ☐ 5. Table à langer à la hauteur de la personne responsable ou il n'y a pas de table à langer
- ☐ 6. Installation où la personne responsable peut écrire confortablement dans le service de garde à proximité des enfants (table ou comptoir à sa hauteur, etc.)
- ☐ 7. Marchepied pour que les trottineurs puissent accéder à la table à langer
- ☐ 8. Mobilier (bureau, secrétaire, table de travail, etc.) réservé dans le service de garde pour effectuer les tâches administratives
- ☐ 9. Objets lourds rangés au-dessous de la hauteur des épaules de la personne responsable
- ☐ 10. Téléphone disponible dans un lieu discret ou téléphone sans fil

.../10

1.1.10 L'aménagement des lieux permet aux enfants d'avoir un contact direct avec le matériel : de le choisir, de le manipuler et de le ranger

- ☐ 1. La majorité du matériel est à la vue des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 2. La majorité du matériel est à la portée des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 3. Le matériel est classifié pour favoriser le jeu (par dimension du développement, à proximité des aires de jeux, par habileté des enfants, etc.)
- ☐ 4. La majorité du matériel est rangé dans des bacs accessibles aux enfants
- ☐ 5. Les lieux de rangement sont organisés pour que les enfants puissent classer, trier et associer
- ☐ 6. Les lieux de rangement sont identifiés par un moyen compréhensible pour les enfants (pictogramme, photo, spécimen d'objet, etc.)
- ☐ 7. Le matériel est organisé pour suggérer des jeux aux enfants (blocs empilés ou placés en cercle, poupée installée dans une chaise haute, etc.)

.../7

1.1.11 L'environnement répond aux besoins particuliers de certains enfants

- ☐ 1. Les fauteuils roulants, les poussettes et les personnes en béquille peuvent facilement accéder au service de garde (rampe d'accès, entrée au niveau du sol, etc.)
- ☐ 2. Il y a des barres de soutien dans une ou des pièces du service de garde
- ☐ 3. La liste des allergies des enfants est affichée dans la pièce où les enfants mangent
- ☐ 4. Des mesures sont prises pour protéger les enfants ayant des allergies (photos, aménagement des repas, Eolpen accessible, etc.)
- ☐ 5. Le sol de certaines aires de jeux plus bruyantes est recouvert de tapis amovibles ou le sol est recouvert d'un revêtement amortissant
- ☐ 6. Il y a au moins une paire de ciseaux pour gaucher
- ☐ 7. Les pictogrammes sont contrastés (couleur, texture, etc.)
- ☐ 8. Il y a un espace réservé pour offrir des soins personnalisés à un enfant malade ou ayant besoin de soins particuliers
- ☐ 9. Il y a de l'équipement, des jouets ou des ustensiles transformés ou achetés, pour répondre aux besoins particuliers de certains enfants (chaise munie d'un soutien pour la tête, cuillère avec gros manche pour favoriser la prise, assiette ou jeux avec ventouse antidérapante, etc.)

.../9

1.2 Le matériel

1.2.1 Le matériel à l'intérieur est adapté aux besoins des enfants

| A - Matériel sécuritaire | B - Matériel en quantité suffisante | C - Matériel en bon état | D - Matériel de différentes provenances |
|--|--|---|---|
| Éléments non sécuritaires : | Éléments à promouvoir : | Éléments à promouvoir : | Éléments à promouvoir : |
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Matériel qui peut couper, lacérer, etc. <input type="checkbox"/> 2. Matériel avec de petites pièces qui se détachent et qui peuvent être avalées <input type="checkbox"/> 3. Matériel de taille ne correspondant pas aux normes d'anti-étouffement (voir gabarit) <input type="checkbox"/> 4. Matériel détérioré qui met les enfants en danger (rembourrage pouvant être avalé, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Matériel contenant un produit toxique pouvant être avalé ou sucé <input type="checkbox"/> 6. Matériel dangereux laissé à l'usage des enfants sans surveillance (ciseaux, cordes à danser, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Objet, jeu ou matériel déposé pouvant tomber sur les enfants | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. En nombre suffisant pour le nombre des enfants du service de garde <input type="checkbox"/> 2. En plusieurs exemplaires pour ce qui est de certains jouets polyvalents ou populaires <input type="checkbox"/> 3. Matériel rangé dans le service de garde pour en permettre la rotation <input type="checkbox"/> 4. Matériel rangé à l'extérieur du service de garde pour en permettre la rotation (réserves, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Matériel apporté de la maison par les enfants (autre qu'un objet de transition) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Propre <input type="checkbox"/> 2. Bon état (livres dont les pages ne sont pas déchirées ou colorées, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Attrayant (jeux aux couleurs vives, graphisme simple, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Complet (il ne manque pas de pièces aux casse-têtes, aux jeux d'encastrement, les poupées ont tous leurs membres, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Jouets contaminés retirés lors des périodes de rangement <input type="checkbox"/> 6. Résistant (fabriqué à partir de matériaux résistants, de bonne qualité, etc.) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Matériel de fabrication commerciale <input type="checkbox"/> 2. Matériel fait maison <input type="checkbox"/> 3. Objets de la vie courante de grandeur réelle (ustensiles de cuisine, broches, bigoudis, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Répliques miniaturisées (ustensiles de cuisine, aliments, outils, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Matériel de récupération |
| .../7 | .../6 | .../6 | .../5 |

| 1.2.2 Le matériel favorise toutes les dimensions du développement | | | | |
|--|---|--|--|--|
| A – Matériel favorisant spécifiquement la dimension psychomotrice | B – Matériel favorisant spécifiquement la dimension intellectuelle | C – Matériel favorisant spécifiquement la dimension socioeffective | D – Matériel favorisant spécifiquement la dimension langagière | E – Matériel favorisant spécifiquement la créativité |
| Présence de : | Présence de : | Présence de : | Présence de : | Présence de : |
| <input type="checkbox"/> 1. Bac à eau <input type="checkbox"/> 2. Bac à sable <input type="checkbox"/> 3. Balles <input type="checkbox"/> 4. Ballons <input type="checkbox"/> 5. Ballon sautoir <input type="checkbox"/> 6. Blocs (différentes tailles) <input type="checkbox"/> 7. Boîtes de carton de tailles différentes <input type="checkbox"/> 8. Camions <input type="checkbox"/> 9. Cerceaux <input type="checkbox"/> 10. Ciseaux <input type="checkbox"/> 11. Corde à danser <input type="checkbox"/> 12. Gros véhicules pouvant être enfourchés, poussés ou tirés <input type="checkbox"/> 13. Jouets pour l'eau ou le sable (pelle, seau, moule, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Matériel à empiler <input type="checkbox"/> 15. Matériel à enfiler <input type="checkbox"/> 16. Parachute <input type="checkbox"/> 17. Petites autos <input type="checkbox"/> 18. Quilles <input type="checkbox"/> 19. Rubans rythmiques <input type="checkbox"/> 20. Savon à bulles <input type="checkbox"/> 21. Structure psychomotrice pour grimper (échelle, glissoire, etc.) <input type="checkbox"/> 22. Taps pour rouler ou ramper <input type="checkbox"/> 23. Tunnel .../23 | <input type="checkbox"/> 1. Boîte à surprise <input type="checkbox"/> 2. Calendrier <input type="checkbox"/> 3. Casse-têtes <input type="checkbox"/> 4. Horloge <input type="checkbox"/> 5. Jeux de dominos <input type="checkbox"/> 6. Jeux d'encastrement <input type="checkbox"/> 7. Jeux de règles ou de société <input type="checkbox"/> 8. Jeux de manipulation (Monsieur Patate, matériel à lacer, à attacher, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Jeux de mémoire <input type="checkbox"/> 10. LEGO, jeu de construction <input type="checkbox"/> 11. Matériel à classer ou à sérier <input type="checkbox"/> 12. Matériel à emboîter <input type="checkbox"/> 13. Matériel informatique (cédérom, Internet, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Matériel scientifique <input type="checkbox"/> 15. Objet pour vider et pour transvider (entonnoir, tasse à mesurer, etc.) .../15 | <input type="checkbox"/> 1. Accessoires pour poupées <input type="checkbox"/> 2. Accessoires pour se déguiser (chapeaux, sacs à main, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Accessoires représentant des milieux de vie <input type="checkbox"/> 4. Appareil photo (réel ou réplique) <input type="checkbox"/> 5. Coussins ou poufs <input type="checkbox"/> 6. Couverture <input type="checkbox"/> 7. Figurines (animaux, personnages, canard, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Miroir à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 9. Mobilier pour imiter (maisonnette, établi, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Modèles réduits (ferme, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 11. Maquillage <input type="checkbox"/> 12. Objets en peluche ou en tissu <input type="checkbox"/> 13. Poupées <input type="checkbox"/> 14. Poussette <input type="checkbox"/> 15. Vêtements de déguisement .../15 | <input type="checkbox"/> 1. Affiche <input type="checkbox"/> 2. Album photos <input type="checkbox"/> 3. Appareil d'enregistrement <input type="checkbox"/> 4. Appareil pour écouter <input type="checkbox"/> 5. Cassettes audio, CD <input type="checkbox"/> 6. Imagier <input type="checkbox"/> 7. Jouets sonores <input type="checkbox"/> 8. Lettres en plastique, en feutrine, en carton <input type="checkbox"/> 9. Livres <input type="checkbox"/> 10. Machine à écrire ou clavier d'ordinateur <input type="checkbox"/> 11. Marionnettes <input type="checkbox"/> 12. Ordinateur <input type="checkbox"/> 13. Photos affichées <input type="checkbox"/> 14. Tableau <input type="checkbox"/> 15. Téléphone (réel ou réplique) .../15 | <input type="checkbox"/> 1. Argile <input type="checkbox"/> 2. Bâtonnets (bois, plastique, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Catalogues ou revues <input type="checkbox"/> 4. Colle, ruban adhésif ou agrafeuse <input type="checkbox"/> 5. Craies <input type="checkbox"/> 6. Crayons <input type="checkbox"/> 7. Éléments naturels (cocottes, feuilles, coquillages) <input type="checkbox"/> 8. Imprimante <input type="checkbox"/> 9. Instruments de musique <input type="checkbox"/> 10. Matériel recyclé <input type="checkbox"/> 11. Papier (blanc, de couleur, cartonné, journal, etc.) <input type="checkbox"/> 12. Papier, carton pour réalisations collectives <input type="checkbox"/> 13. Pâte à modeler <input type="checkbox"/> 14. Peinture <input type="checkbox"/> 15. Pinceaux, tampon ancreur, rouleaux, éponges, etc. <input type="checkbox"/> 16. Tissu, laine, ouate, etc. .../16 |

| 1.2.3 Le matériel stimule les sens de l'enfant |
|--|
| Présence de matériel à explorer en ce qui concerne les : |
| <input type="checkbox"/> 1. Odeurs (pochette, crayons odorants, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Textures (coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Couleurs (papier cellophane, liquide de couleur en bouteille, prisme, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Sons (clochettes, mobiles, hochets, etc.) .../4 |

| 1.2.4 Le matériel et l'équipement sont adaptés aux besoins particuliers des poupons |
|--|
| <input type="checkbox"/> 99. Sans objet si le groupe ne comprend pas de poupon |
| Présence de : |
| <input type="checkbox"/> 1. Balançoire intérieure <input type="checkbox"/> 2. Ballon de plage <input type="checkbox"/> 3. Balles en tissu <input type="checkbox"/> 4. Barre de soutien <input type="checkbox"/> 5. Blocs en tissu <input type="checkbox"/> 6. Boutelles de plastique avec liquides ou objets à l'intérieur <input type="checkbox"/> 7. Beignet en tissu pour appuyer le poupon <input type="checkbox"/> 8. Chaises hautes en nombre suffisant pour les poupons présents <input type="checkbox"/> 9. Chaise d'appoint pour la table <input type="checkbox"/> 10. Foulard <input type="checkbox"/> 11. Grosse crayons <input type="checkbox"/> 12. Hochets <input type="checkbox"/> 13. Marionnette au poignet <input type="checkbox"/> 14. Mobile <input type="checkbox"/> 15. Module en pente <input type="checkbox"/> 16. Siège de bébé avec appui-tête <input type="checkbox"/> 17. Petites autos en plastique ou tissu <input type="checkbox"/> 18. Poupée molle <input type="checkbox"/> 19. Portique avec objets à manipuler <input type="checkbox"/> 20. Poussette de promenade <input type="checkbox"/> 21. Tableau d'activités <input type="checkbox"/> 22. Tapis de différentes textures .../22 |

1.2.5 Le matériel reflète la diversité des réalités familiales et culturelles**Présence de :**

- ☐ 1. Cassette de musique du monde ou chansons en plusieurs langues (autres que le français ou l'anglais)
- ☐ 2. Dégustations de cultures diverses
- ☐ 3. Accessoires de cultures diverses (sacs, paniers, etc.)
- ☐ 4. Livres représentant des réalités familiales diverses
- ☐ 5. Livres représentant des réalités culturelles diverses
- ☐ 6. Livres écrits en langues ou en alphabets différents
- ☐ 7. Monnaie, timbres ou cartes (postales, de Noël, etc.) provenant de pays différents
- ☐ 8. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités familiales
- ☐ 9. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités culturelles
- ☐ 10. Poupées représentant des origines ethniques diverses
- ☐ 11. Poupées sexuées
- ☐ 12. Ustensiles de cuisine d'origines diverses

.../12

2. La structuration et la variation des types d'activités**2.1 La planification des activités par la personne responsable****2.1.1 La personne responsable planifie adéquatement les activités de son groupe (entrevue)**

- ☐ 1. La planification des activités est mise par écrit
- ☐ 2. La planification des activités est conçue par la personne responsable
- ☐ 3. La planification des activités est conçue pour une période n'excédant pas une semaine
- ☐ 4. La planification des activités ou une partie de la planification est affichée pour les parents
- ☐ 5. La planification des activités est remise aux parents
- ☐ 6. La planification des activités est remise aux membres de la direction

.../6

2.1.2 La planification est appliquée avec souplesse (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Planification des activités :

- ☐ 2. La planification est révisée tous les jours ou toutes les semaines
- ☐ 3. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des imprévus dans l'horaire dus à l'organisation du service de garde (ulcère en retard, assistant malade, remplaçants en retard, etc.)
- ☐ 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des enfants
- ☐ 5. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte d'événements imprévus
- ☐ 6. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte du temps qu'il fait
- ☐ 7. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence ou de l'absence de certains enfants ou du nombre d'enfants absents
- ☐ 8. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de l'état de santé ou de l'humeur des enfants
- ☐ 9. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence d'une personne de l'extérieur (stagiaire, observatrice, conseillère pédagogique, parent, etc.)

.../9

2.1.3 La personne responsable utilise des ressources humaines et matérielles pour la soutenir dans sa planification (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

Ressources humaines et matérielles utilisées :

- ☐ 2. Programme éducatif des centres de la petite enfance (CPE)
- ☐ 3. Revue, bulletin d'association professionnelle
- ☐ 4. Livres personnels
- ☐ 5. Centre de planification dans le service de garde ou la CPE
- ☐ 6. Internet
- ☐ 7. Bibliothèque ou centre de documentation
- ☐ 8. Banque d'activités
- ☐ 9. Échanges avec les parents
- ☐ 10. Discussions avec des collègues
- ☐ 11. Échanges avec la coordonnatrice pédagogique

.../11

2.1.4 Des sources d'inspiration pertinentes orientent la personne responsable pour planifier les activités du groupe d'enfants (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à l'item suivant)

Sources d'inspiration pertinentes :

- ☐ 2. Des thèmes
- ☐ 3. Des événements traditionnels (Noël, Halloween, Fête des mères, etc.)
- ☐ 4. Des événements saisonniers (automne, cueillette de pommes, etc.) ou le temps qu'il fait
- ☐ 5. La connaissance du développement des enfants
- ☐ 6. Les intérêts ou les besoins des enfants
- ☐ 7. Les intérêts ou les passions de la personne responsable
- ☐ 8. Les forces ou les habiletés des enfants
- ☐ 9. Le passage d'un enfant d'un stade de développement à un autre
- ☐ 10. Les demandes des enfants

.../10

2.2 L'observation des enfants

2.2.1 La personne responsable s'organise pour observer les enfants

La personne responsable :

- ☐ 1. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour observer ces derniers
- ☐ 2. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour consigner ses observations sur ces derniers
- ☐ 3. Utilise un ou des moyens mnémotechniques pour se rappeler les faits observés dans le feu de l'action (bloc-notes à portée de la main, babillard, feuilles épinglées au mur dans différents coins du local, photographies, objets mis de côté identifiés à l'enfant, etc.)
- ☐ 4. Se place dans le local pour voir la majorité des enfants
- ☐ 5. Se place à la hauteur des enfants pour avoir le même point d'observation qu'eux
- ☐ 6. Utilise des outils d'observation méthodiques
- ☐ 7. Note au fur et à mesure, dans un rapport écrit, les principales observations concernant les activités de l'enfant

2.2.2 À la suite de ses observations, la personne responsable note de l'information pertinente (entrevue)

Elle note :

- ☐ 1. Un événement inhabituel qui survient
- ☐ 2. Des interactions entre les enfants
- ☐ 3. Une activité réalisée par l'enfant
- ☐ 4. Une habileté nouvelle développée par l'enfant
- ☐ 5. Un intérêt nouveau ou récurrent de l'enfant
- ☐ 6. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités par l'enfant
- ☐ 7. Les hésitations de l'enfant face à des situations nouvelles ou inhabituelles
- ☐ 8. Une difficulté particulière rencontrée par l'enfant
- ☐ 9. Des informations sur les activités de base (manger, boire, dormir et éliminer)
- ☐ 10. Des informations sur l'humeur de l'enfant

2.2.3 La personne responsable donne suite à ses observations (entrevue)

- ☐ 1. Transmet les données de ses observations aux parents
- ☐ 2. Détermine une activité à entreprendre avec un enfant ou un groupe d'enfants
- ☐ 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un enfant
- ☐ 4. Cible une ou des transformations à apporter à l'aménagement
- ☐ 5. Choisit du matériel à ajouter ou à retirer
- ☐ 6. Détermine les relations interpersonnelles à soutenir
- ☐ 7. Transmet les données de ses observations aux professionnels concernés
- ☐ 8. Discute des interventions à effectuer auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants avec l'assistante ou la conseillère pédagogique

2.3 L'horaire de la journée

2.3.1 La séquence des principaux éléments de la journée est souple, mais elle permet aux enfants de développer des repères dans le temps

- ☐ 1. La séquence des éléments de la journée est connue des enfants ou elle leur est rappelée fréquemment pour qu'ils la connaissent
- ☐ 2. La séquence des éléments de la journée est affichée pour les parents
- ☐ 3. La séquence des éléments de la journée est affichée sous forme de pictogrammes, de dessins ou de photos pour les enfants
- ☐ 4. La séquence des principaux éléments de la journée est flexible : les heures de début et de fin des différentes activités peuvent être modifiées pour répondre à un besoin des enfants
- ☐ 5. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils puissent se repérer dans la journée (sablier, horloge, calendrier, etc.)
- ☐ 6. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils développent des repères dans l'année (calendrier, tableau de la météo, incloos saisonniers, etc.)

2.3.2 La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des enfants d'équilibrer leur énergie

- ☐ 1. Les heures de collation sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des enfants
- ☐ 2. Les heures de collation ne sont pas trop rapprochées ni trop éloignées des heures des repas
- ☐ 3. L'heure du dîner est déterminée en fonction du rythme biologique des enfants
- ☐ 4. La séquence des activités alterne les moments où les enfants peuvent bouger et les moments plus calmes
- ☐ 5. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par l'enfant et à celles qu'amorce la personne responsable
- ☐ 6. Le temps alloué à chacune des périodes de la journée permet aux enfants de bien les vivre sans être bousculés ni subir des attentes qui entraînent un comportement dérangeant chez les enfants
- ☐ 7. Le temps alloué aux jeux extérieurs varie selon les activités possibles en fonction du temps qu'il fait
- ☐ 8. Le temps alloué au visionnage d'émissions de télé, de films ou de séquences vidéo est flexible et adapté à la capacité d'attention des enfants
- ☐ 9. Il n'y a pas plus d'une période allouée pour regarder des émissions de télé, des films ou des séquences vidéo au cours de la journée d'observation

2.3.3 La séquence des activités de la journée tient compte des besoins individuels des poupons

☐ 99. Sans objet s'il n'y a aucun poupon dans le groupe observé

- ☐ 1. Un horaire d'activités de base individuel est établi pour chacun des poupons
- ☐ 2. L'horaire des activités de base individuel est appliqué avec souplesse pour s'adapter au rythme de chacun des poupons
- ☐ 3. L'horaire des activités de base individuel est affiché pour les parents
- ☐ 4. L'heure des repas ou des boires est déterminée en fonction du rythme biologique de chacun des poupons
- ☐ 5. Les heures du début des siestes et leur nombre sont déterminés pour tenir compte des besoins des poupons en fonction de leur rythme individuel
- ☐ 6. Le temps alloué à la sieste varie d'un poupon à l'autre d'après les besoins habituels des poupons
- ☐ 7. Les heures des collations sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des poupons

2.3.4.A Les types d'activités des enfants de 18 mois ou plus varient au cours de la journée**A - Types d'activités à l'intérieur :**

- ☐ 1. Activité proposée à tous les enfants de 18 mois ou plus à l'intérieur
- ☐ 2. Activité proposée à un sous-groupe d'enfants à l'intérieur
- ☐ 3. Activité proposée en ateliers en rotation à l'intérieur
- ☐ 4. Activité proposée en ateliers au choix à l'intérieur
- ☐ 5. Jeux libres à l'intérieur
- ☐ 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'intérieur
- ☐ 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) « animée » à l'intérieur

.../7

B - Types d'activités à l'extérieur :

- ☐ 1. Temps qu'il fait ne permettant pas d'activités à l'extérieur (voir contexte d'observation)
- ☐ 2. Activité proposée à l'extérieur
- ☐ 3. Activité proposée en ateliers en rotation à l'extérieur
- ☐ 4. Activité proposée en ateliers au choix à l'extérieur
- ☐ 5. Jeux libres à l'extérieur
- ☐ 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'extérieur
- ☐ 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) à l'extérieur

.../7

2.3.4.B Les types d'activités proposées aux poupons tiennent compte de leurs besoins**99. Sans objet s'il n'y a aucun poupon dans le groupe observé****La personne responsable :**

- ☐ 1. Propose de façon stimulante un ou des jouets particuliers adaptés aux poupons
- ☐ 2. Installe les poupons qui ne marchent pas dans un environnement stimulant
- ☐ 3. Installe les poupons qui ne marchent pas dans un environnement sécurisé
- ☐ 4. Propose de façon stimulante du matériel adapté aux poupons
- ☐ 5. Initie le poupon à l'utilisation de matériel nouveau pour lui (colle, peinture aux doigts, etc.)
- ☐ 6. Organise des mises en scène en regroupant un assortiment de jeux et de jouets à la portée des poupons pour les stimuler
- ☐ 7. Apporte des changements à l'aménagement pour stimuler de nouvelles activités chez les poupons
- ☐ 8. Propose une activité individuelle à un poupon (par exemple, jeu de crayons, histoire, etc.)
- ☐ 9. Propose une activité à un sous-groupe de poupons qui ont atteint le même stade de développement
- ☐ 10. Propose une activité de groupe si les poupons ont 12 mois ou plus ou si n'y a pas de poupons de 12 mois ou plus
- ☐ 11. Propose des activités à l'extérieur

.../11

2.4 Les activités**2.4.1 Les jeux libres sont valorisés****Éléments qui démontrent une valorisation des jeux libres :**

- ☐ 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités (au moins une période de jeux libres le matin et l'après-midi)
- ☐ 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux enfants d'élaborer un projet et de développer leur jeu
- ☐ 3. Au cours des jeux libres, les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée
- ☐ 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez l'enfant
- ☐ 5. Toutes les aires d'activités sont accessibles aux enfants
- ☐ 6. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des enfants au cours de jeux libres
- ☐ 7. Le nombre d'enfants pouvant se regrouper pour jouer ensemble n'est pas limité a priori par la personne responsable
- ☐ 8. La personne responsable ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers ou ponctuels des enfants du groupe

.../8

2.4.2.A Au cours des activités proposées, l'enfant de 18 mois ou plus peut faire des choix significatifs**A - À éviter :**

- ☐ 1. La personne responsable impose une activité à un enfant contre son gré
- ☐ 2. La personne responsable impose un ou des compagnons de jeu à un enfant ou elle refuse qu'un enfant joue avec un autre enfant ou avec un groupe d'enfants
- ☐ 3. La personne responsable impose une seule démarche acceptable pour réaliser une activité

.../3

B - À promouvoir :

- ☐ 1. L'enfant peut choisir ses compagnons de jeu parmi les enfants de son groupe (sans restriction de la part de la personne responsable)
- ☐ 2. L'enfant détermine lui-même le déroulement de l'activité (étapes à suivre) ou il peut choisir parmi un éventail de déroulements possibles
- ☐ 3. L'enfant peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu
- ☐ 4. L'enfant détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre
- ☐ 5. L'enfant détermine lui-même les règles du jeu ou les scénarios s'il y a lieu
- ☐ 6. La nature des choix que les enfants doivent faire est adéquate par rapport à leurs capacités
- ☐ 7. L'enfant doit choisir parmi un nombre de possibilités qui tient compte de ses capacités et de son expérience pour faire des choix

.../7

2.4.2.B Au cours de l'ensemble des activités, les poupons peuvent faire des choix significatifs**99. Sans objet s'il n'y a aucun poupon dans le groupe observé****A - À éviter :**

- ☐ 1. La personne responsable impose une activité à un poupon contre son gré
- ☐ 2. La personne responsable impose un ou des compagnons de jeu à un poupon
- ☐ 3. Le matériel accessible aux poupons ne leur permet pas de faire des choix significatifs

.../3

B - À promouvoir :

- ☐ 1. La personne responsable donne des choix d'activités au poupon
- ☐ 2. Le poupon peut jouer seul ou choisir ses compagnons de jeu
- ☐ 3. La personne responsable encourage les interactions positives que les poupons amorcent avec elle ou entre eux
- ☐ 4. L'ensemble du matériel à la vue est accessible aux poupons
- ☐ 5. Du matériel particulier est disponible sous forme de mise en scène
- ☐ 6. Le poupon peut faire des choix en pointant du doigt ou en choisissant lui-même le matériel qui l'intéresse
- ☐ 7. Le poupon peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu
- ☐ 8. Le poupon détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre
- ☐ 9. Le poupon peut répéter la même activité le nombre de fois qu'il le désire
- ☐ 10. Le poupon est placé dans un environnement où il peut se concentrer
- ☐ 11. Le poupon est placé dans une position motrice qu'il maîtrise par lui-même

.../11

2.4.3.A Les activités proposées par la personne responsable aux enfants de 18 mois ou plus sont appropriées

Les activités proposées :

- ☐ 1. Tiennent compte du stade de développement des enfants du groupe
- ☐ 2. Offrent un défi réaliste aux enfants (assez difficiles pour offrir un défi, mais assez faciles pour que l'enfant puisse réussir après un processus par essais et erreurs)
- ☐ 3. Correspondent aux intérêts des enfants
- ☐ 4. Stimulent la créativité des enfants
- ☐ 5. Font appel à l'imaginaire des enfants
- ☐ 6. Favorisent le développement des capacités intellectuelles des enfants
- ☐ 7. Correspondent aux besoins ponctuels des enfants (bouger, parler, relaxer, etc.)
- ☐ 8. Intègrent les suggestions des enfants

.../8

2.4.3.B Les activités proposées aux poupons par la personne responsable sont appropriées☒ 99. Sans objet s'il n'y a aucun poupon dans le groupe observé

Les activités proposées :

- ☐ 1. Tiennent compte du développement des poupons du groupe (poupons immobiles, mobiles ou qui marchent)
- ☐ 2. Offrent un défi réaliste aux poupons (assez difficiles pour offrir un défi, mais assez faciles pour que le poupon puisse réussir après un processus par essais et erreurs)
- ☐ 3. Correspondent aux intérêts des poupons pour l'exploration
- ☐ 4. Font appel à la créativité des poupons
- ☐ 5. Suivent les pistes d'intérêt indiquées par les poupons
- ☐ 6. Correspondent aux besoins ponctuels manifestés par les poupons (bouger, relaxer, se faire prendre, etc.)
- ☐ 7. Sont de courte durée, c'est-à-dire que la personne responsable propose un nouveau choix d'activités ou de jouets au poupon lorsque ce dernier démontre des signes de désintérêt pour l'activité en cours
- ☐ 8. Ne sont pas imposées aux poupons qui démontrent un intérêt pour une autre activité
- ☐ 9. N'interfèrent pas avec le respect du rythme biologique des poupons, c'est-à-dire que les besoins physiologiques des poupons ont préséance sur les activités ludiques
- ☐ 10. Respectent l'autonomie des poupons

.../10

2.4.4 Les activités proposées par la personne responsable aux enfants de son groupe favorisent l'apprentissage actif

A - À éviter :

- ☐ 1. Les activités sont fermées : une seule démarche est acceptée ou permet de les réussir

.../4

B - À promouvoir :

- ☐ 1. Les activités sont ouvertes : elles permettent aux enfants de faire des choix significatifs et de les réaliser en déterminant eux-mêmes les buts à atteindre et les étapes ou la démarche pour les atteindre
- ☐ 2. Le matériel utilisé est varié
- ☐ 3. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples
- ☐ 4. Les activités permettent la manipulation directe du matériel par les enfants
- ☐ 5. Les activités permettent à tous les enfants de réussir
- ☐ 6. Les activités stimulent le développement du langage des enfants parce qu'elles les incitent à communiquer avec les autres et à commenter leurs expériences
- ☐ 7. Les activités sont organisées de façon à permettre que l'attention première de la personne responsable soit disponible pour les enfants plutôt que pour le matériel

.../7

2.4.5 La personne responsable organise le matériel et l'équipement nécessaires à l'ensemble des activités

- ☐ 1. Le matériel est préparé à l'avance ou le matériel est préparé avec la participation des enfants
- ☐ 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les enfants
- ☐ 3. Si nécessaire, les lieux sont aménagés à l'avance ou avec la participation des enfants
- ☐ 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les enfants du groupe
- ☐ 5. Les enfants peuvent se servir eux-mêmes du matériel
- ☐ 6. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation sécuritaire du matériel (par exemple, les ciseaux sont utilisés sous surveillance pour les moins de 3 ans)
- ☐ 7. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation hygiénique du matériel (par exemple, une flûte pour chacun des enfants)
- ☐ 8. Pour des activités plus salissantes, l'équipement ou les lieux sont aménagés de façon à réduire le plus possible le nettoyage subséquent
- ☐ 9. Pour des activités plus salissantes, les vêtements des enfants sont protégés ou les enfants ont des vêtements prévus à cet effet
- ☐ 10. L'aménagement octroie à tous les enfants suffisamment d'espace pour ne pas se nuire

.../10

2.4.6 Les ateliers libres ou au choix permettent à l'enfant de 18 mois ou plus de s'approprier son processus d'apprentissage (voir 3.1.4 pour l'intervention au cours des ateliers)

- ☐ 1. Il n'y a pas de période d'ateliers libres ou d'ateliers au choix (passez à un autre item)

Caractéristiques des périodes d'ateliers libres ou d'ateliers au choix :

- ☐ 2. Les enfants déterminent eux-mêmes leur projet ou ils choisissent leur atelier
- ☐ 3. Les enfants peuvent modifier leur projet ou leur choix au cours de la période
- ☐ 4. Le nombre maximum d'enfants par atelier ou par projet n'est pas déterminé à l'avance
- ☐ 5. Les enfants peuvent choisir leurs compagnons de jeu au cours de la période
- ☐ 6. Les enfants peuvent transporter le matériel d'un coin à l'autre du service de garde, à la seule condition de le rapporter après utilisation
- ☐ 7. Le choix d'ateliers permet aux enfants d'avoir accès à des activités riches et diversifiées ou les enfants sont en ateliers libres
- ☐ 8. Les enfants ont la possibilité de faire un retour avec l'adulte ou avec d'autres enfants sur ce qu'ils ont fait au cours de la période d'ateliers

.../8

2.4.7 La personne responsable et son assistante font preuve de professionnalisme**099. Sans objet s'il n'y a pas d'assistante****A – À éviter :**

- ☐ 1. La personne responsable et son assistante ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants
- ☐ 2. La personne responsable et son assistante échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique
- ☐ 3. La personne responsable ou son assistante émet des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants
- ☐ 4. La personne responsable et son assistante font montre de relations tendues ou agressives

.../4

B – À promouvoir :

- ☐ 1. La personne responsable et son assistante se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants
- ☐ 2. La personne responsable et son assistante partagent les responsabilités équitablement entre elles
- ☐ 3. La personne responsable et son assistante communiquent entre elles au sujet du déroulement des activités
- ☐ 4. Les conversations de la personne responsable ou de son assistante respectent les règles d'éthique à l'égard des parents
- ☐ 5. Les conversations de la personne responsable ou de son assistante respectent les règles d'éthique à l'égard des enfants
- ☐ 6. Les conversations de la personne responsable ou de son assistante respectent les règles d'éthique à l'égard des membres du personnel du CPE (direction, conseillère pédagogique, etc.)
- ☐ 7. La personne responsable et son assistante ont des interventions cohérentes l'une avec l'autre
- ☐ 8. La personne responsable et son assistante donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses

.../8

3. L'interaction de la personne responsable avec les enfants**3.1 La valorisation du jeu****3.1.1 La personne responsable respecte le jeu des enfants****La personne responsable :**

- ☐ 1. Accepte le thème de jeu établi par les enfants
- ☐ 2. Accepte le niveau de complexité du jeu établi par les enfants
- ☐ 3. Accepte l'objet de jeu déterminé par les enfants
- ☐ 4. Accepte les choix de matériel effectués par les enfants
- ☐ 5. Accepte les choix des enfants quant à leur compagnon de jeu
- ☐ 6. Entre dans le jeu lorsqu'elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des enfants
- ☐ 7. Observe et écoute les enfants avant d'entrer dans leur jeu
- ☐ 8. Observe et écoute les enfants pendant sa participation au jeu
- ☐ 9. Laisse les enfants se concentrer sur leurs jeux
- ☐ 10. Accepte que les enfants utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle
- ☐ 11. Accepte que les enfants déplacent du mobilier ou du matériel
- ☐ 12. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence n'est pas nécessaire ou que sa participation risquerait d'entraver le jeu
- ☐ 13. Permet aux poupons d'explorer avec leur corps et tous leurs sens ou il n'y a pas de poupon

.../13

3.1.2 La personne responsable soutient les initiatives personnelles des enfants dans leurs jeux**La personne responsable :**

- ☐ 1. Met en œuvre les suggestions des enfants pour faire évoluer le jeu
- ☐ 2. Invite les enfants à parler de ce qu'ils font et des projets qu'ils imaginent
- ☐ 3. Permet aux enfants de prendre des risques calculés, c'est-à-dire qui ne mettent pas en cause leur sécurité
- ☐ 4. Incite les enfants à innover et à tester leurs idées
- ☐ 5. Commente de façon précise et concrète les réussites des enfants
- ☐ 6. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les enfants
- ☐ 7. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu, sans insister pour que les enfants adoptent celles-ci
- ☐ 8. Imité ce que font les enfants pour s'intégrer à leurs jeux
- ☐ 9. Joue le rôle que les enfants lui proposent dans leurs jeux
- ☐ 10. Demande aux enfants de décrire les « règles » des jeux qu'ils inventent
- ☐ 11. Suit les indices fournis par les enfants sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu
- ☐ 12. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les enfants lui donnent

.../12

3.1.3 La personne responsable crée un climat propice à l'évolution du jeu des enfants**La personne responsable :**

- ☐ 1. Démonstre son plaisir d'être avec les enfants au cours des jeux
- ☐ 2. Fait preuve d'humour
- ☐ 3. Reconnaît ou souligne la créativité des enfants dans leurs jeux
- ☐ 4. Fait appel à l'imaginaire des enfants
- ☐ 5. Accorde une attention positive à chacun des enfants
- ☐ 6. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer et se complexifier
- ☐ 7. Accepte de conserver des éléments du jeu en place pour les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure
- ☐ 8. Prend en note des observations sur le jeu des enfants
- ☐ 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans les périodes ultérieures de la journée
- ☐ 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant

.../10

3.1.4 La personne responsable soutient les enfants de 16 mois ou plus dans le processus de planification d'ateliers libres ou de choix d'ateliers (voir 2.4.6 pour la structuration des ateliers libres ou au choix)

- ☐ 1. Il n'y a pas d'ateliers libres ou au choix (passez à un autre item)

La personne responsable :

- ☐ 2. Organise des jeux ou des activités pour planifier ou choisir son atelier
- ☐ 3. Organise le moment de planification ou de choix d'ateliers en formant des sous-groupes, des dyades ou en circulant pour que les enfants choisissent ou planifient individuellement
- ☐ 4. Limite le temps d'attente des enfants lors des moments de planification ou de choix d'ateliers
- ☐ 5. S'assure que les enfants saisissent la nature des activités qui sont proposées dans chacun des ateliers au choix ou les enfants sont en ateliers libres
- ☐ 6. Permet aux enfants de planifier ou de choisir de façon verbale ou non verbale (en pointant du doigt, en allant chercher un objet, en se dirigeant vers un coin ou un atelier)
- ☐ 7. Accepte que certains enfants élaborent une planification simple et d'autres, une planification plus détaillée
- ☐ 8. Invite les enfants à planifier ou à choisir dans des lieux qui favorisent les contacts
- ☐ 9. S'assure que les enfants peuvent voir le matériel disponible pendant ou avant qu'ils planifient ou qu'ils choisissent
- ☐ 10. Soutient les enfants dans leur planification ou dans leur choix en leur posant des questions ouvertes, en décrivant les choix possibles, en reformulant les idées des enfants, etc.
- ☐ 11. Prend le temps nécessaire pour que chaque enfant puisse préciser son choix ou son projet d'atelier
- ☐ 12. Crée un climat détendu au cours de la période de choix d'ateliers ou de planification d'ateliers
- ☐ 13. Respecte le rythme et les hésitations des enfants (par exemple, offre à un enfant de passer son tour, prend le temps nécessaire pour qu'un enfant clarifie son projet, pose des questions sur un atelier, etc.)

.../13

3.1.5 Au cours des activités, la personne responsable fait preuve de flexibilité

La personne responsable :

- ☐ 1. Accepte que les enfants choisissent leurs voisins ou leurs compagnons de jeu
- ☐ 2. Intègre les suggestions des enfants pour apporter une variante à une activité qu'elle propose
- ☐ 3. Se déplace d'un enfant à un autre pour soutenir chacun dans son activité
- ☐ 4. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des enfants au cours d'une activité
- ☐ 5. Organise une nouvelle activité imprévue à la demande des enfants
- ☐ 6. Accepte qu'un enfant entreprenne une autre activité que le reste du groupe
- ☐ 7. Prolonge une activité lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les enfants
- ☐ 8. Soutient un enfant à l'écart qui décide d'intégrer le groupe au cours d'une activité
- ☐ 9. Met fin à une activité lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt ou d'ennui chez les enfants

.../9

3.1.6 Au cours des activités, la personne responsable soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations

La personne responsable :

- ☐ 1. Décrit les réalisations des enfants
- ☐ 2. Décrit les habiletés particulières qui sont utilisées par les enfants
- ☐ 3. Décrit le procédé ou le processus utilisé par les enfants ou pose des questions aux enfants à ce sujet
- ☐ 4. Décrit les relations interpersonnelles qui se déroulent au cours de l'action ou pose des questions aux enfants à ce sujet
- ☐ 5. Met en relief les relations de coopération entre les enfants
- ☐ 6. Observe les enfants qui sont absorbés par leurs tâches sans nuire à leur concentration
- ☐ 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants qui décrivent ce qu'ils font
- ☐ 8. Écoute attentivement les enfants qui racontent ce qu'ils font
- ☐ 9. Souligne les efforts, les réussites, les difficultés rencontrées sans porter de jugement
- ☐ 10. Réutilise des éléments de jeu dans d'autres situations (personnages du jeu précédent, matériel qui semble intéresser particulièrement les enfants, etc.)

.../10

3.1.7 La personne responsable organise une période de réflexion ou un retour à l'atelier sur les activités réalisées par les enfants

La personne responsable :

- ☐ 1. Utilise des moyens pour mettre en valeur les réalisations des enfants (exposition, démonstration devant le groupe, réutilisation dans d'autres activités, prise de photos, etc.)
- ☐ 2. Choisit un endroit calme et confortable pour réaliser une activité de réflexion ou un retour
- ☐ 3. Regroupe certains enfants pour qu'ils réalisent une activité de réflexion ensemble, sans le soutien direct de l'adulte
- ☐ 4. Utilise des jeux et des activités stimulantes pour amener les enfants à prendre conscience de leurs réalisations
- ☐ 5. Limite le temps d'attente des enfants au cours de cette période
- ☐ 6. Crée un climat détendu
- ☐ 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants en ne les bousculant pas, en leur offrant la possibilité de passer leur tour, etc.
- ☐ 8. Anime la période de réflexion ou le retour pour permettre aux enfants d'exprimer un sentiment de satisfaction ou de fierté
- ☐ 9. Met fin à la période de réflexion ou au retour dès qu'elle sent des signes d'impatience chez les enfants

.../9

3.1.8 La personne responsable intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du service de garde

La personne responsable :

- ☐ 1. Organise un temps de rangement à la fin de chaque période de jeu
- ☐ 2. Demande aux enfants de ranger sans attendre la fin de la période de jeu, si les jouets et les jeux encombrant le plancher et qu'ils constituent un risque d'accident
- ☐ 3. Effectue les tâches de nettoyage au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires
- ☐ 4. Invite les enfants à participer au nettoyage lorsqu'ils sont responsables d'un dégât
- ☐ 5. Accepte, à la demande des enfants, de leur confier des tâches de nettoyage ou de rangement qui lui sont généralement réservées et fait preuve de tolérance par rapport aux résultats obtenus
- ☐ 6. Bouge le mobilier pour agrandir l'espace de jeu selon les besoins des enfants
- ☐ 7. Range le mobilier pour réduire l'espace de jeu des enfants qui en ont besoin
- ☐ 8. Fournit aux enfants le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leur jeu (exemplaires supplémentaires pour des enfants qui se joignent à une activité, matériel de nature différente pour stimuler, etc.)
- ☐ 9. Installe des enfants dans un autre endroit lorsqu'ils manquent d'espace vital ou lorsque des jeux calmes sont dérangés par des jeux bruyants
- ☐ 10. Indique par des signaux visuels que l'accès à certaines aires de jeu est permis ou interdit (pictogramme, déplacement d'une armoire, d'une étagère ou d'une cloison, etc.)

.../10

3.2 L'intervention démocratique**3.2.1.A La personne responsable partage la prise de décision avec les enfants de 18 mois ou plus**

La personne responsable :

- ☐ 1. Consulte les enfants sur les questions concernant le déroulement des activités (variantes, choix possibles à l'intérieur d'une même activité, choix d'activités, etc.)
- ☐ 2. Consulte les enfants sur les questions concernant la gestion du groupe (consignes, horaire, début et fin des activités, etc.)
- ☐ 3. Consulte les enfants sur les questions concernant l'organisation du groupe (aménagement, ajout de matériel, décoration, etc.)
- ☐ 4. Reçoit positivement les suggestions des enfants
- ☐ 5. Applique les décisions collectives dans la mesure où la santé, la sécurité et le respect des autres sont garantis
- ☐ 6. Applique promptement des décisions personnelles sans consulter les enfants lorsque la santé, le bien-être ou le respect des autres sont menacés
- ☐ 7. Associe les enfants à la mise en œuvre des décisions collectives
- ☐ 8. Réévalue avec les enfants les effets des décisions collectives
- ☐ 9. Explique aux enfants les raisons qui justifient ses décisions lorsque celles-ci diffèrent de l'avis émis par les enfants

.../9

3.2.1.B La personne responsable partage la prise de décision avec les pouspons en tenant compte de leurs capacités☐ 99. Sans objet si le groupe ne comprend pas de pouspons

La personne responsable :

- ☐ 1. Met fin à une période de jeu en observant la baisse d'intérêt des pouspons
- ☐ 2. Effectue des changements à l'aménagement en prévision des explorations qui intéressent les pouspons
- ☐ 3. Effectue des modifications à l'horaire en fonction du passage du pouspon d'une étape de développement à une autre
- ☐ 4. Réagit promptement lorsque la santé, le bien-être ou la sécurité du pouspon sont menacés
- ☐ 5. Avertit le pouspon des gestes qu'elle s'apprête à poser pour respecter son intégrité (l'avertit avant de le prendre, lui explique qu'elle va l'habiller, etc.)
- ☐ 6. Avertit les pouspons des activités qui s'en viennent
- ☐ 7. Accepte de reporter le tour d'un pouspon pour permettre à ce dernier de poursuivre une activité ou pour respecter son rythme (reporter son tour pour le changement de couche, retarder l'heure du biberon, etc.)

.../7

3.2.2 La personne responsable attribue des responsabilités aux enfants**A – À éviter :**

- ☐ 1. Les enfants n'ont pas de responsabilités à assumer dans le groupe
- ☐ 2. L'attribution de responsabilités aux enfants sert de récompense ou de punition
- ☐ 3. La personne responsable oblige un enfant à assumer une responsabilité contre son gré

.../3

B – À promouvoir :

- ☐ 1. Les enfants ont des responsabilités à assumer dans le groupe à plusieurs occasions au cours de la journée
- ☐ 2. Les responsabilités confiées aux enfants sont adaptées à leurs capacités
- ☐ 3. Les responsabilités attribuées aux enfants contribuent à développer leur sentiment de fierté
- ☐ 4. Les responsabilités sont partagées démocratiquement entre les enfants, selon un système qui est connu de tous
- ☐ 5. Le système d'attribution des responsabilités permet une rotation périodique des responsabilités confiées à chacun des enfants
- ☐ 6. La personne responsable tient compte des capacités des enfants pour évaluer la façon dont ils assument leurs responsabilités
- ☐ 7. Si nécessaire, la personne responsable soutient les enfants qui assument des responsabilités
- ☐ 8. La personne responsable accepte avec calme qu'un enfant fasse un dégât en assumant une responsabilité
- ☐ 9. La personne responsable félicite, remercie, encourage un enfant qui assume une responsabilité
- ☐ 10. La personne responsable accepte que l'enfant assume à son rythme la responsabilité qui lui est confiée

.../10

| | |
|--|--|
| 3.2.3 La personne responsable associe les enfants à la résolution des conflits interpersonnels et les soutient dans ce processus | |
| □ 89. Sans objet s'il n'y a aucun conflit au cours de la période d'observation | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| La personne responsable : | La personne responsable : |
| <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve de favoritisme envers un enfant ou un groupe d'enfants au détriment d'un autre <input type="checkbox"/> 2. Favorise certains enfants sur la base de préjugés (sexistes, racistes, religieux, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Impose des punitions pour résoudre un conflit .../3 | <input type="checkbox"/> 1. Démonstre rapidement aux enfants qu'elle est attentive et disponible pour répondre à la situation <input type="checkbox"/> 2. Établit un contact apaisant avec les enfants en cause dans le conflit et elle les réconforte au besoin <input type="checkbox"/> 3. Agit comme médiatrice entre deux ou plusieurs enfants en conflit, si son aide est utile <input type="checkbox"/> 4. S'assure que l'intégrité physique des enfants en cause n'est pas menacée <input type="checkbox"/> 5. Utilise une forme de médiation adaptée à l'âge des enfants, à leur habileté à résoudre des conflits et à la complexité du conflit <input type="checkbox"/> 6. Veille à ce que les besoins individuels des plus faibles et les besoins collectifs soient respectés <input type="checkbox"/> 7. S'assure que chacun des enfants en cause peut exprimer son point de vue et ses sentiments <input type="checkbox"/> 8. Prend tout le temps nécessaire pour arriver à une solution satisfaisante pour tous <input type="checkbox"/> 9. S'assure que les enfants sont capables d'énoncer des solutions ou suggère une variété de solutions aux enfants <input type="checkbox"/> 10. Donne aux enfants la possibilité de choisir eux-mêmes la solution qui leur convient <input type="checkbox"/> 11. S'assure que la solution choisie convient à chacun des enfants en cause <input type="checkbox"/> 12. Adopte ces attitudes de calme, de fermeté et d'impartialité <input type="checkbox"/> 13. Décrit le comportement attendu des enfants <input type="checkbox"/> 14. Agit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des enfants <input type="checkbox"/> 15. Soutient les enfants dans la mise en œuvre des solutions trouvées .../15 |
| 3.2.4 La personne responsable fournit aux enfants des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| La personne responsable : | La personne responsable : |
| <input type="checkbox"/> 1. Résout elle-même les problèmes des enfants (assure le jeu renversé par l'enfant, indique à l'enfant le moyen de faire coller la tête d'une figurine sur son corps sans lui laisser le temps d'explorer ses propres solutions, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Ridiculise ou humilie l'enfant qui a un problème .../2 | <input type="checkbox"/> 1. Soutient l'enfant pour l'aider à bien cerner son problème ou décrit la difficulté de l'enfant sans porter de jugement <input type="checkbox"/> 2. Laisse aux enfants le temps nécessaire pour réfléchir aux solutions qui leur conviennent <input type="checkbox"/> 3. Suggère plusieurs pistes de solution aux enfants qui ne peuvent élaborer des solutions par eux-mêmes <input type="checkbox"/> 4. Soutient les enfants dans la découverte de solutions adéquates en décrivant les liens de cause à effet <input type="checkbox"/> 5. Accepte que les enfants expérimentent leurs propres solutions <input type="checkbox"/> 6. Respecte la démarche par essais et erreurs de l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Dirige l'enfant vers un autre enfant qui a déjà réussi à surmonter une difficulté semblable <input type="checkbox"/> 8. Tient compte de la compréhension du monde qu'a l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Soutient les enfants dans la mise en œuvre de leurs solutions (rappelle, prévient, questionne, mime les solutions proposées, etc.) .../9 |
| 3.2.5 La personne responsable crée un climat propice au développement de la coopération entre les enfants de 18 mois ou plus | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| La personne responsable : | La personne responsable : |
| <input type="checkbox"/> 1. Valorise la compétition entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux compétitifs <input type="checkbox"/> 3. Compare les enfants entre eux de façon humiliante ou désobligeante .../3 | <input type="checkbox"/> 1. Valorise l'entraide entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux coopératifs <input type="checkbox"/> 3. Valorise le partage <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à utiliser des marqueurs de temps (sablier, chronomètre, cadran, etc.) pour éviter les discussions quand deux enfants veulent utiliser le même objet tour à tour <input type="checkbox"/> 5. Invite un enfant qui en a terminé avec un jeu à l'offrir à celui qui l'attend <input type="checkbox"/> 6. Invite deux ou plusieurs enfants à jouer ou à faire des projets ensemble <input type="checkbox"/> 7. Fournit du matériel qui stimule les jeux coopératifs (du matériel trop gros ou trop lourd pour qu'un enfant puisse le déplacer seul, du matériel qui nécessite la participation de plusieurs tel un parachute, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Soutient un enfant qui a de la difficulté à s'intégrer au jeu des autres enfants <input type="checkbox"/> 9. Implante un système d'émulation sans gagnant ni perdant .../9 |
| 3.2.6 La personne responsable formule des consignes adaptées au groupe d'enfants | |
| Caractéristiques des consignes : | |
| <input type="checkbox"/> 1. Courtes <input type="checkbox"/> 2. Claires <input type="checkbox"/> 3. Concrètes : descriptives plutôt qu'abstraites (« Marche sur la pointe des pieds » plutôt que « Fais attention au bruit ») <input type="checkbox"/> 4. Positives : décrivant le comportement attendu plutôt que celui à proscrire (« Marche » plutôt que « Ne cours pas », « Parle doucement » plutôt que « Ne parle pas fort ») <input type="checkbox"/> 5. Peu nombreuses à la fois (trois ou moins) <input type="checkbox"/> 6. Révélant des attentes réalistes en fonction de l'âge et du développement des enfants <input type="checkbox"/> 7. Consignes de participation, de sécurité et de discipline dissociées les unes des autres <input type="checkbox"/> 8. Consignes de groupe s'adressant à tous les enfants à la fois <input type="checkbox"/> 9. Consignes individuelles s'adressant à un enfant à la fois .../9 | |

| | |
|--|--|
| 3.2.7 La personne responsable établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Impose aux enfants des contraintes inacceptables qui ne tiennent pas compte de leurs besoins ou de leurs capacités (sillance prolongée pour tenir compte du sommeil de son conjoint, interdiction de marcher avec des souliers pour tenir compte des voisins, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. N'intervient pas auprès d'un enfant qui n'applique pas les consignes de sécurité ou de discipline du groupe</p> <p>.../2</p> | <p>La personne responsable établit les consignes nécessaires pour assurer :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. La sécurité des enfants (marcher plutôt que courir, ne pas grimper sur les meubles, garder la porte fermée, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Le bien-être des enfants (par exemple, garder un niveau de bruit acceptable)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Le respect des enfants les uns envers les autres (par exemple, avoir des gestes doux)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Le respect des enfants par les adultes (respect de leur intégrité, de leurs jeux ou de leurs productions, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Le respect des besoins des adultes par les enfants (par exemple, besoin pour la personne responsable de parler avec un parent)</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Le respect du matériel et de l'environnement (recyclage, respect des livres, etc.)</p> <p>.../6</p> |
| 3.2.8 La personne responsable s'assure que les enfants ont bien compris les consignes | |
| <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Soutient l'attention des enfants à qui elle émet ou rappelle les consignes</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Énonce ou rappelle les consignes calmement</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Reformule les consignes sous la forme affirmative</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Démonstre les consignes, agit comme modèle</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Invite les enfants à répéter ou à reformuler les consignes</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Utilise des pictogrammes pour rappeler certaines consignes dans le local</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Questionne, à l'occasion, les enfants pour s'assurer de leur compréhension des consignes</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Souligne les efforts des enfants qui appliquent les consignes de discipline et de sécurité</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Encourage les enfants qui appliquent les consignes de participation</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Rassemble tous les enfants du groupe pour leur donner des consignes de groupe au regard de la sécurité ou de la discipline (ne pas tenir compte des enfants de moins de 18 mois)</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Formule des consignes à l'ensemble du groupe sous la forme affirmative (c'est-à-dire qu'elle ne les formule pas sous forme de question)</p> <p>.../11</p> | |
| 3.2.9 La personne responsable fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes | |
| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
| <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Agit de manière inacceptable auprès d'un enfant qui tarde à appliquer une consigne : crie, brusque, humilie, menace ou punit</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Laisse un enfant ou le groupe d'enfants se désorganiser avant d'intervenir</p> <p>.../2</p> | <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Fait preuve d'impartialité dans l'application des consignes, y compris auprès de ses propres enfants qui fréquentent le service de garde</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Fait preuve de constance dans l'application des consignes, y compris auprès de ses propres enfants qui fréquentent le service de garde</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Utilise un ton de voix varié et approprié pour rappeler les consignes</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Utilise une expression non verbale cohérente avec les consignes qu'elle émet</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Fait preuve de cohérence avec l'assistante qui intervient dans le groupe où il n'y a pas d'assistante</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Partage la responsabilité de l'application des consignes avec les enfants selon leurs capacités</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Répète calmement les consignes au besoin</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes individuelles, elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part d'un enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes de groupe; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part de la majorité des enfants du groupe</p> <p>.../9</p> |
| 3.2.10 La personne responsable s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe d'enfants | |
| <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Se place le plus souvent pour voir le plus grand nombre d'enfants possible</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Évite de tourner le dos aux enfants (se place dos au mur)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Bouge dans la pièce d'un endroit à l'autre ou bouge d'une pièce à l'autre</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Change de position, de posture ou de point de vue pour avoir le même point de vue que les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Balaie la pièce du regard régulièrement pour s'assurer d'avoir une vue d'ensemble du groupe</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Est capable de voir et d'entendre les enfants en tout temps, à moins qu'un autre adulte responsable ne soit présent ou ne le remplace</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Utilise des miroirs (de sécurité ou autre) pour agrandir son champ de vision</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Aménage les pièces de service pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe d'enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Utilise un ou des moniteurs de son pour entendre les enfants dans une autre pièce</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Rassemble les enfants pour présenter une activité (ne pas tenir compte des enfants de moins de 18 mois)</p> <p>.../10</p> | |

3.2.11 La personne responsable intervient de façon appropriée auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant

☐ 99. Sans objet si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation

A - À éviter :

La personne responsable :

- ☐ 1. N'intervient pas auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant
- ☐ 2. Emploie la punition ou le chantage comme mode de confrontation d'un enfant qui a un comportement dérangeant
- ☐ 3. Rudoie ou violence un enfant pour arrêter un geste inacceptable

.../3

B - À promouvoir :

La personne responsable :

- ☐ 1. Rappelle calmement les comportements attendus
- ☐ 2. Exprime calmement ses besoins, ses limites ou ses sentiments devant un comportement dérangeant d'un enfant
- ☐ 3. Ajuste ses attentes de façon réaliste par rapport à un enfant qui a un comportement dérangeant
- ☐ 4. Amène l'enfant à prendre conscience de son comportement dérangeant
- ☐ 5. S'assure que l'enfant qui a un comportement dérangeant l'écoute quand elle intervient auprès de lui
- ☐ 6. Intervient de façon non verbale pour ramener un enfant à l'ordre ou le calmer (gestes d'apaisement, arrêt de geste, etc.)
- ☐ 7. Fait preuve de constance dans ses interventions pour faire cesser un comportement dérangeant
- ☐ 8. Fait preuve d'impartialité dans ses interventions par rapport au comportement dérangeant d'un enfant

.../8

3.2.12 La personne responsable soutient l'enfant qui a un comportement dérangeant pour qu'il modifie son comportement

☐ 99. Sans objet si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation

A - À éviter :

La personne responsable :

- ☐ 1. Implante un système d'émulation gagnant/perdant
- ☐ 2. Parle de façon négative d'un enfant qui a un comportement dérangeant à d'autres personnes

.../2

B - À promouvoir :

La personne responsable :

- ☐ 1. Invite l'enfant à réparer les torts causés
- ☐ 2. S'entend avec l'enfant sur le comportement acceptable à adopter
- ☐ 3. Met en place des mesures concrètes qui peuvent aider l'enfant à changer de comportement (pictogramme rappelant l'entente, sablier pour déterminer le temps d'utilisation d'un jouet ou d'un jeu, réorganisation de l'aire de jeu, ajout ou retrait de matériel, etc.)
- ☐ 4. Agit comme modèle pour obtenir un comportement acceptable de la part de l'enfant
- ☐ 5. Rappelle à l'enfant les solutions choisies
- ☐ 6. Souligne les réussites de l'enfant dans sa démarche pour modifier le comportement dérangeant
- ☐ 7. Souligne tout autre comportement positif d'un enfant qui a un comportement dérangeant
- ☐ 8. Accepte que l'enfant modifie son comportement par étapes (fait preuve de tolérance par rapport aux efforts de l'enfant même s'il n'applique pas les consignes à la lettre, ne le talonne pas indûment, etc.)
- ☐ 9. Réévalue avec l'enfant l'efficacité de la solution retenue et la modifie au besoin

.../9

3.3 La communication et les relations interpersonnelles

3.3.1 La personne responsable est à l'écoute des enfants

A - À éviter :

La personne responsable :

- ☐ 1. Bloque la communication en jugeant, humiliant, ridiculisant ou rabaisant un enfant
- ☐ 2. Ignore les demandes d'aide directes ou indirectes (pleurs, retrait, inactivité, etc.) d'un enfant en détresse

.../2

B - À promouvoir :

La personne responsable :

- ☐ 1. Saisit les messages non verbaux des enfants
- ☐ 2. Saisit les messages verbaux des enfants
- ☐ 3. Se place à la hauteur des enfants
- ☐ 4. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute
- ☐ 5. Maintient un contact visuel avec l'enfant qui s'adresse à elle
- ☐ 6. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité (ouvre les bras, penche la tête, bras le long du corps, etc.)
- ☐ 7. Utilise la reformulation pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant
- ☐ 8. Utilise la répétition pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant
- ☐ 9. Répond adéquatement aux signaux verbaux ou non verbaux des enfants
- ☐ 10. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions ouvertes en évitant les « pourquoi »
- ☐ 11. Laisse à l'enfant le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée
- ☐ 12. Laisse l'enfant guider la conversation

.../12

3.3.2.A La personne responsable soutient le développement du langage des enfants de 18 mois ou plus

La personne responsable :

- ☐ 1. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des livres et converser
- ☐ 2. Décrit ce qu'elle fait aux enfants
- ☐ 3. Pose des questions ouvertes aux enfants
- ☐ 4. Incite les enfants à décrire des objets
- ☐ 5. Incite les enfants à décrire des projets, des événements ou des expériences personnelles
- ☐ 6. Raconte des histoires
- ☐ 7. Récite des comptines ou des poèmes avec les enfants
- ☐ 8. Incite les enfants à raconter et à inventer des histoires, des comptines ou des rimes
- ☐ 9. Suscite des jeux de mots
- ☐ 10. Propose des jeux coopératifs
- ☐ 11. Dirige les enfants les uns vers les autres pour qu'ils s'entraident
- ☐ 12. Fait appel à l'imaginaire des enfants
- ☐ 13. Chante avec les enfants

.../13

3.3.2.B La personne responsable soutient le développement du langage des poupons**99. Sans objet si le groupe ne comprend pas de poupons****La personne responsable :**

- ☐ 1. Décrit ce qu'elle fait aux poupons
- ☐ 2. Répète les sons que les poupons font
- ☐ 3. Décrit ce que les poupons font, voient ou observent
- ☐ 4. Décrit les émotions qu'elle perçoit chez le poupon
- ☐ 5. Décrit avec des mots ce que le poupon semble dire avec son corps
- ☐ 6. Nomme les objets pour lesquels les poupons manifestent de l'intérêt
- ☐ 7. Utilise des mots rigolos
- ☐ 8. Met l'accent sur des mots clés
- ☐ 9. Alie le geste à la parole
- ☐ 10. Ralentit son débit, c'est-à-dire qu'elle fait des pauses entre les mots
- ☐ 11. Utilise la répétition (répète les mêmes mots plus d'une fois)
- ☐ 12. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des histoires
- ☐ 13. Raconte des histoires
- ☐ 14. Récite des comptines ou des poèmes aux poupons
- ☐ 15. Chante en présence des poupons

.../15

3.3.3.A La personne responsable favorise l'expression verbale des enfants de 16 mois ou plus**La personne responsable :**

- ☐ 1. Laisse la parole aux enfants chaque fois que c'est possible
- ☐ 2. Incite les enfants à parler les uns avec les autres tout au long de la journée
- ☐ 3. Ergage la conversation avec chacun des enfants du groupe
- ☐ 4. Permet aux enfants de déterminer les sujets de conversation
- ☐ 5. Laisse les enfants guider la conversation
- ☐ 6. Raconte des histoires aux enfants en sollicitant leur participation
- ☐ 7. Accepte que les enfants parlent entre eux au cours des activités
- ☐ 8. Demande aux enfants de respecter le principe d'alternance dans une conversation
- ☐ 9. Assure à l'enfant qui veut s'exprimer qu'il aura droit de parole
- ☐ 10. S'assure que chaque enfant qui veut s'exprimer a la possibilité de le faire

.../10

3.3.3.B La personne responsable favorise l'expression verbale des poupons**99. Sans objet si le groupe ne comprend aucun poupon****La personne responsable :**

- ☐ 1. Demande (sans insister) aux poupons de nommer les personnes ou les objets connus
- ☐ 2. Parle avec chacun des poupons
- ☐ 3. Laisse aux poupons le temps nécessaire pour qu'ils réagissent à ses propos
- ☐ 4. Invite les poupons à chanter ou à fredonner
- ☐ 5. Répond aux questions des poupons même lorsqu'elles sont répétées plusieurs fois
- ☐ 6. Demande au poupon de participer avec elle par des gestes ou des sons lorsqu'elle chante ou récite des comptines
- ☐ 7. Répond aux interventions d'un poupon au cours d'une histoire ou d'une chanson

.../7

3.3.4 La personne responsable favorise l'expression non verbale des enfants (expression corporelle, gestuelle et faciale)**La personne responsable :**

- ☐ 1. Adopte une expression non verbale cohérente avec son message verbal
- ☐ 2. Décrit ce qu'elle comprend de l'expression non verbale des enfants
- ☐ 3. Amplifie sa propre expression non verbale
- ☐ 4. Demande aux enfants qui ne parlent pas de pointer du doigt pour désigner ce qu'ils désirent ou il n'y a pas d'enfants qui ne parlent pas dans le groupe
- ☐ 5. Propose des jeux d'expression dramatique
- ☐ 6. Propose des jeux d'imitation de geste, de comportement ou d'expression
- ☐ 7. Associe des gestes ou des mimiques aux chansons ou aux comptines
- ☐ 8. Reproduit l'expression faciale de l'enfant qui communique avec elle
- ☐ 9. Ajuste son comportement ou son expression en fonction de la réaction de l'enfant
- ☐ 10. Demande aux enfants de plus de 18 mois de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres membres du groupe (adultes ou enfants) ou il n'y a pas d'enfants de plus de 18 mois dans le groupe
- ☐ 11. Demande aux enfants de plus de 18 mois de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres à partir de photos ou de films, de vidéos, de tableaux, de dessins, etc., ou il n'y a pas d'enfants de plus de 18 mois dans le groupe

.../11

3.3.5 La personne responsable soutient l'émergence d'habiletés au regard du langage écrit**La personne responsable :**

- ☐ 1. Associe un symbole personnel à chacun des enfants
- ☐ 2. S'assure que les enfants connaissent leur symbole personnel
- ☐ 3. Identifie les casiers de rangement personnel des enfants par leur symbole personnel ou leur photo et par leur nom écrit en lettres
- ☐ 4. Identifie le matériel à la fois par des pictogrammes ou un symbole et par une désignation écrite en lettres
- ☐ 5. Incite les enfants à raconter des histoires, des comptines, des chansons ou des rimes
- ☐ 6. Incite les enfants à inventer des histoires, des comptines ou des rimes
- ☐ 7. Incite les enfants à décoder des symboles divers (lettres, images, pictogrammes, etc.)
- ☐ 8. Soutient les enfants qui écrivent de diverses façons
- ☐ 9. Répond positivement aux enfants qui veulent dicter une histoire ou un message
- ☐ 10. Invite les enfants à lui dicter un message, un bas de vignette ou une histoire pour qu'elle l'écrive
- ☐ 11. Enrichit l'environnement avec du matériel imprimé varié et approprié

.../11

| | |
|--|---|
| 3.3.6 La personne responsable décode efficacement les messages des poupons | |
| 99. Sans objet si le groupe ne comprend aucun poupon | |
| La personne responsable : | |
| <input type="checkbox"/> 1. Décode efficacement les messages fournis par les pleurs des poupons <input type="checkbox"/> 2. Décode efficacement les messages fournis par les expressions faciales des poupons <input type="checkbox"/> 3. Décode efficacement les messages fournis par les gestes des poupons <input type="checkbox"/> 4. Décode efficacement les messages sonores des poupons (gazouillis, sons divers, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Décode efficacement les messages verbaux des poupons (syllabes, mots, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Agit en tant qu'interprète pour transmettre le message d'un poupon à un autre <input type="checkbox"/> 7. Vérifie sa compréhension des messages en utilisant le reflet, la reformulation, la répétition ou le questionnement .../7 | |
| 3.3.7 La personne responsable utilise un langage approprié pour s'adresser aux enfants | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| La personne responsable : | La personne responsable : |
| <input type="checkbox"/> 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit) <input type="checkbox"/> 2. Sacre .../2 | <input type="checkbox"/> 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés <input type="checkbox"/> 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots <input type="checkbox"/> 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (par exemple, utilise la 2 ^e personne du pluriel pour parler au groupe) <input type="checkbox"/> 4. Utilise un ton de voix varié <input type="checkbox"/> 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations <input type="checkbox"/> 6. Fait des jeux de mots <input type="checkbox"/> 7. Parle d'elle-même au « Je » <input type="checkbox"/> 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner <input type="checkbox"/> 9. Utilise des phrases courtes pour s'adresser aux enfants qui ne parlent pas encore ou qui commencent à parler .../9 |
| 3.3.8 La personne responsable soutient l'enfant dans l'expression de ses sentiments et de ses besoins | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| La personne responsable : | La personne responsable : |
| <input type="checkbox"/> 1. Ridiculise les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 2. Banalise ou nie les sentiments exprimés par l'enfant .../2 | <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à nommer ses besoins <input type="checkbox"/> 2. Invite l'enfant à nommer les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 3. Utilise le reflet pour vérifier sa compréhension du sentiment exprimé par l'enfant <input type="checkbox"/> 4. Accepte les besoins de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Accepte les sentiments de l'enfant <input type="checkbox"/> 6. Reconnaît l'importance des besoins ou des sentiments exprimés par l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Démonstre son empathie à l'enfant par rapport aux sentiments qu'il exprime <input type="checkbox"/> 8. Soutient l'enfant pour l'amener à accepter les sentiments qu'il éprouve <input type="checkbox"/> 9. Soutient l'enfant pour l'amener à exprimer ses besoins de la façon la plus autonome possible tout en tenant compte de ses capacités .../9 |
| 3.3.9 La personne responsable favorise les interactions harmonieuses entre les enfants | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| La personne responsable : | La personne responsable : |
| <input type="checkbox"/> 1. Décourage les interactions entre les enfants (elle demande aux enfants de garder silence pour se concentrer sur leur activité, de ne pas regarder ce que les autres font, de ne pas parler à leur voisin, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Impose des compagnonnages non désirés entre les enfants (elle force deux enfants à faire équipe ensemble, même s'ils ne le veulent pas, elle sépare des amis, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Favorise, stigmatise ou laisse pour compte un enfant ou un groupe d'enfants .../3 | <input type="checkbox"/> 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour que les enfants s'adressent les uns aux autres, tout au long de la journée <input type="checkbox"/> 2. Soutient les amitiés entre les enfants du groupe <input type="checkbox"/> 3. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités de base <input type="checkbox"/> 4. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités ludiques <input type="checkbox"/> 5. Demande aux enfants de partager leurs découvertes ou leurs expériences avec un autre ou les autres <input type="checkbox"/> 6. Intervient auprès des enfants pour qu'ils diminuent le bruit lorsqu'il est excessif et qu'il nuit à leurs interactions <input type="checkbox"/> 7. Demande aux enfants de parler un à la fois <input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants d'écouter ce qu'un autre enfant exprime .../8 |
| 3.3.10 La personne responsable exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments | |
| A - À éviter : | B - À promouvoir : |
| La personne responsable : | La personne responsable : |
| <input type="checkbox"/> 1. Exprime ses besoins, ses limites ou ses sentiments, en dramatisant avec excès ou en culpabilisant un enfant .../1 | <input type="checkbox"/> 1. Exprime ses attentes <input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement son désaccord ou ses limites <input type="checkbox"/> 3. Exprime avec fermeté son désaccord ou ses limites <input type="checkbox"/> 4. Exprime ses besoins <input type="checkbox"/> 5. Exprime ses sentiments <input type="checkbox"/> 6. Parle au « Je » ou formule des « messages Je » pour exprimer ses besoins, ses attentes ou ses limites <input type="checkbox"/> 7. Explique à l'enfant les raisons qui justifient ses besoins, ses sentiments, ses attentes ou ses limites <input type="checkbox"/> 8. Ne dévoile pas d'information trop intime ou déplacée .../8 |

3.3.11 La personne responsable démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les enfants

| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
|--|--|
| <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Utilise des qualificatifs blessants ou des étiquettes pour désigner les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Démonstre une attitude agressive</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Met en danger la santé ou la sécurité des enfants</p> <p>.../3</p> | <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. A des gestes doux</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Accorde une attention positive à chacun des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Utilise des gestes d'apaisement lorsque nécessaire</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Réagit calmement</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Démonstre de l'entrain et de la vivacité</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Joue, s'amuse avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Sourit ou rit avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de complicité avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Démonstre sa disponibilité aux enfants de façon non verbale et verbale</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Fait preuve de patience par rapport aux demandes de répétition, aux hésitations ou aux erreurs des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 12. Répond aux questions des enfants de façon authentique et sincère</p> <p><input type="checkbox"/> 13. Fait preuve de créativité (pour trouver des solutions aux problèmes des enfants, s'insérer dans l'imaginaire des enfants, etc.)</p> <p>.../13</p> |

3.3.12 Toute autre personne en présence des enfants dans le service de garde – pour des périodes autres que l'accueil ou la fin de la journée – contribue au climat harmonieux

| A – À éviter : | B – À promouvoir : |
|---|---|
| <p>Toute autre personne :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Crie, cède ou emploie un langage vulgaire</p> <p><input type="checkbox"/> 2. A des gestes brusques ou agressifs envers les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Impose aux enfants une contrainte différente des règles habituelles du service de garde</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Emploie la punition, la menace ou le chantage comme mode de confrontation avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Met en danger la santé ou l'intégrité des enfants</p> <p>.../5</p> | <p>Toute autre personne :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Accorde une attention positive aux enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Sourit ou rit avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Fait preuve de complicité avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Joue, s'amuse avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Entre en communication avec les enfants en utilisant un langage approprié</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Propose une activité stimulante aux enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Participe à l'accueil des enfants dans le groupe à leur arrivée</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Participe aux tâches connexes pour soutenir la personne responsable</p> <p>.../9</p> |

4. L'interaction de la personne responsable avec les parents

4.1 La continuité de l'intervention entre la personne responsable et la famille est privilégiée par des échanges (entrevue)

- ☐ 1. Échanges de propos informels à l'arrivée ou au départ des enfants
 - ☐ 2. Rencontre individuelle statutaire avec les parents, au moins une fois par année
 - ☐ 3. Rencontre individuelle avec les parents au besoin
 - ☐ 4. Réunion avec tous les parents du service de garde au moins une fois par année
 - ☐ 5. Communication écrite avec les parents (lettre, journal de bord, petit mot dans le casier, etc.)
 - ☐ 6. Participation de membres de la famille de l'enfant à des sorties (cueillette de pommes, cabane à sucre, etc.) ou à des événements spéciaux au service de garde (fête de Noël, fin d'année, etc.)
 - ☐ 7. Invitation aux parents à apporter du matériel, des objets de la maison, de la culture d'origine
 - ☐ 8. Participation de membres de la famille de l'enfant à des activités thématiques (métier, animal domestique, etc.) ou à des animations d'activités (musique, expression plastique, dramatique, etc.)
 - ☐ 9. Communication téléphonique entre la personne responsable et les parents
 - ☐ 10. Visites de la personne responsable dans la famille de l'enfant
- .../10

4.2 Les sujets d'échanges avec les parents soutiennent la qualité (entrevue)

- ☐ 1. Fonctionnement et orientation de la personne responsable et du groupe d'enfants (programmation des activités, orientation des activités, horaire d'une journée type, besoins physiologiques des enfants, passage d'une étape de développement à une autre, etc.)
 - ☐ 2. Programme éducatif (aménagement des lieux, structuration des activités, interactions de la personne responsable avec les enfants, etc.) du service de garde
 - ☐ 3. Attentes des parents vis-à-vis de la personne responsable
 - ☐ 4. Attentes de la personne responsable vis-à-vis des parents
 - ☐ 5. Information sur l'enfant (tempérament, habitudes, etc.)
 - ☐ 6. Information sur la condition de l'enfant (santé, repas, sieste, etc.)
 - ☐ 7. Développement des enfants en général
 - ☐ 8. Habitudes de la famille (habitudes alimentaires ou de soins, valeurs éducatives, relation parent-enfant, relation avec la fratrie, etc.)
 - ☐ 9. Réalités familiales (situation de la famille, événements particuliers comme la naissance d'un nouvel enfant, le divorce des parents ou la mort d'un proche, etc.)
 - ☐ 10. Difficultés ou habiletés particulières d'un enfant
- .../10

4.3 La personne responsable collabore avec les parents d'un enfant en difficulté (entrevue)

A – À éviter :

La personne responsable :

- ☐ 1. Fait porter aux parents tout le poids de l'intervention auprès de l'enfant
- ☐ 2. Fait porter aux parents toute la responsabilité des difficultés de l'enfant
- ☐ 3. Affirme que les parents ne veulent jamais collaborer
- ☐ 4. Est indifférente à ce que les parents ou l'enfant vivent

.../4

B – À promouvoir :

La personne responsable :

- ☐ 1. Cerne les difficultés de l'enfant avec les parents
- ☐ 2. Décrit aux parents le comportement de l'enfant qui pose des difficultés
- ☐ 3. Détermine les causes possibles des difficultés de l'enfant avec les parents (situation familiale, contexte du service de garde, tempérament de l'enfant, etc.)
- ☐ 4. Élabore un plan d'intervention en collaboration avec les parents (cohésion dans les interventions, interventions à la maison, au service de garde, etc.)
- ☐ 5. Évalue les résultats des solutions mises en place avec les parents (retour sur les interventions ou le comportement de l'enfant, etc.)
- ☐ 6. A recours à des ressources (internes ou externes) dans le cadre de sa collaboration avec les parents
- ☐ 7. Demande le consentement des parents avant de faire appel à des ressources externes

.../7

4.4 La personne responsable soutient les familles dans leur intégration au service de garde (entrevue)

- ☐ 1. Avant l'intégration, la personne responsable permet la visite du service de garde par les parents
- ☐ 2. Avant l'intégration, la personne responsable permet la visite du service de garde par l'enfant
- ☐ 3. La personne responsable rencontre les parents en dehors de la présence des enfants
- ☐ 4. La personne responsable suggère aux parents de demeurer dans le service de garde lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 5. La personne responsable suggère aux parents de laisser l'enfant pour de courtes périodes lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 6. La personne responsable prépare l'intégration de l'enfant (en organisant son espace, en choisissant un pictogramme, etc., ou elle fait participer l'enfant à ces tâches)
- ☐ 7. La personne responsable prépare les autres enfants à l'arrivée du nouvel enfant (annonce son arrivée, parle de ses caractéristiques, explique ses sentiments, etc.)
- ☐ 8. La personne responsable propose aux enfants des activités exploratoires (du matériel, de l'environnement, des routines, etc.) lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 9. La personne responsable apprend quelques mots de la langue maternelle (autre que le français ou l'anglais) pour sécuriser l'enfant dont la langue maternelle est différente
- ☐ 10. La personne responsable suggère aux parents d'apporter au service de garde un objet de transition appartenant à l'enfant ou un objet appartenant aux parents
- ☐ 11. La personne responsable suggère aux parents d'apporter au service de garde une ou des photos de la famille

.../11

B.6 QUESTIONNAIRE AUTO-ADMINISTRÉ SUR LES VARIABLES STRUCTURELLES DU SERVICE DE GARDE



Jeunes enfants et ses milieux de vie

QUESTIONNAIRE DESTINÉ À L'ÉDUCATRICE (ISQ, 2003)

| | |
|--------------------|-------------------|
| Date de la visite: | Évaluatrice : |
| No de la visite: | Code de l'enfant: |

Ce questionnaire doit être rempli par l'**éducatrice principale** du groupe de l'enfant observé.

Répondez à **toutes** les questions.

Dans le cas des questions à choix de réponses, veuillez S.V.P. n'encercler qu'une seule réponse.

Lorsque vous ne trouvez pas de réponse qui convient exactement à ce que vous ressentez, choisissez celle qui s'approche le plus possible de vos sentiments.

Si vous désirez modifier votre réponse, faites un « X » sur votre première réponse et encerclez la bonne.

Section 1 : Conditions de travail, expérience de travail, perfectionnement

1. Qu'est-ce qui décrit le mieux votre situation de travailleuse dans ce service de garde ?

| | |
|--|---|
| J'ai un travail régulier sans date de cessation prévue | 1 |
| J'ai un travail temporaire devant prendre fin à une date connue à l'avance | 2 |
| Autre, précisez : _____ | 3 |

2. Quel est votre horaire de travail normal sur une base hebdomadaire ?

| | |
|--------------------------------|---|
| 32 heures par semaine ou plus | 1 |
| moins de 32 heures par semaine | 2 |

3. Participez-vous à des rencontres d'équipe du personnel éducateur ?
- | | | |
|---|---|------------------------|
| Oui, régulièrement (au moins 1 fois/mois) | 1 | Passer à la question 4 |
| Oui, à l'occasion (moins de 1 fois/mois) | 2 | Passer à la question 5 |
| Non | 3 | Passer à la question 6 |
4. En moyenne, à quelle fréquence participez-vous à des rencontres d'équipe du personnel ?
- | | |
|---------------------------|---|
| Moins d'une fois par mois | 0 |
| 1 fois par mois | 1 |
| 2 fois par mois | 2 |
| 3 fois par mois | 3 |
| 4 fois par mois | 4 |
| Autre, précisez : _____ | 5 |
5. Êtes-vous rémunérée lors des rencontres du personnel éducateur ?
- | | |
|-----|---|
| Oui | 1 |
| Non | 2 |
6. Le poste que vous occupez est-il syndiqué ?
- | | |
|-----|---|
| Oui | 1 |
| Non | 2 |
7. Avez-vous participé, au cours des 12 derniers mois, aux activités d'une association professionnelle ou d'un regroupement de services de garde ?
- | | |
|-----|---|
| Oui | 1 |
| Non | 2 |
8. Recevez-vous un soutien pédagogique suffisant de la part de vos collègues ?
- Encerclez votre degré de satisfaction sur une échelle de 1 à 7**
- | Pas du tout
suffisant | | Moyennement
suffisant | | | Tout à fait
suffisant | |
|--------------------------|---|--------------------------|---|---|--------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
9. Recevez-vous un soutien pédagogique suffisant de la part de la personne responsable de ce soutien (conseillère pédagogique ou gestionnaire) ?
- Encerclez votre degré de satisfaction sur une échelle de 1 à 7**
- | Pas du tout
suffisant | | Moyennement
suffisant | | | Tout à fait
suffisant | |
|--------------------------|---|--------------------------|---|---|--------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

10. Avez-vous assisté, **au cours des 12 derniers mois**, à des activités de perfectionnement (par exemple, des ateliers, des cours, des journées de formation, etc.) données au service de garde ou à l'extérieur du service de garde ?

Oui..... 1 Si oui, précisez le nombre d'heure de participation, au total, au cours des 12 derniers mois : _____ heures.

Non..... 2 Si non, passez à la question 13.

11. Veuillez encircler **tous** les sujets des activités auxquelles vous avez assisté, au cours des 12 derniers mois et indiquer si elles étaient données par un membre du personnel du service de garde ou par un formateur externe. **Encerclez tous les items qui s'appliquent**

| Sujets | Données par un membre du personnel du service de garde | Données par un formateur externe (professionnel, professeur, spécialiste) |
|---|---|--|
| a. Développement de l'enfant | 1 | 2 |
| b. Santé et sécurité | 1 | 2 |
| c. Le programme éducatif du Ministère | 1 | 2 |
| d. Relations avec les parents | 1 | 2 |
| e. Intervention du personnel auprès des enfants | 1 | 2 |
| f. Prévention des abus sexuels | 1 | 2 |
| g. Dépistage précoce problèmes développement | 1 | 2 |
| h. Liens avec les services communautaires | 1 | 2 |
| i. Travail en équipe | 1 | 2 |
| j. Diversité culturelle en service de garde | 1 | 2 |
| k. Autre, précisez : | 1 | 2 |

12. Étiez-vous rémunérée pour participer à ces activités de perfectionnement ?
- | | |
|----------|---|
| Toujours | 1 |
| Parfois | 2 |
| Jamais | 3 |

13. Combien d'années d'expérience (équivalent à temps plein) avez-vous dans le service de garde actuel ?
_____ années et _____ mois.
14. Combien d'année d'expérience (équivalent à temps plein) avez-vous dans un service de garde pour les enfants de moins de 5 ans reconnu par le ministère de la Famille et de l'Enfance (agence de garde en milieu familial, CPE ou garderies) incluant l'emploi actuel?
_____ années et _____ mois.
15. Combien d'année d'expérience (équivalent à temps plein) avez-vous dans d'autre établissement de garde (ex.: établissement de santé, milieu scolaire, halte-garderie, jardin d'enfants) ?
_____ années et _____ mois.
16. Quel est votre salaire horaire brut à titre d'éducatrice?
- a) Salaire horaire brut : _____ \$/heure
OU
- b) Salaire hebdomadaire brut : _____ \$/semaine
OU
- c) Salaire annuel brut : _____ \$/an
17. Combien d'heures par semaine travaillez-vous normalement à titre d'éducatrice ? _____ heures par semaine.

Section 2 : Sentiments face à sa situation professionnelle et satisfaction au travail

18. Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encrer la case qui décrit le mieux ce que vous pensez de votre situation professionnelle la plupart du temps. **Encerlez une seule réponse par énoncé**

| | Jamais | Rarement | À l'occasion | Souvent | Presque toujours/ toujours |
|--|--------|----------|--------------|---------|-------------------------------|
| a. Mon travail est stimulant et rempli de défis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| b. Je me sens épuisée physiquement à la fin de mes journées de travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| c. Mon travail me donne le sentiment d'accomplir quelque chose d'important | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| d. Je me sens épuisée sur le plan émotionnel à la fin de mes journées de travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| e. J'ai un impact positif sur la vie des enfants | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| f. Je me sens frustrée par ce travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| g. Je sens que j'utilise mes compétences et aptitudes dans mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| h. Je suis fière du service de garde où je travaille | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| i. Je manque de temps pour tout faire | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. Quel est votre degré de satisfaction envers vos/votre ... **Encerlez une seule réponse par énoncé**

| | Très satisfaisant | Satisfaisant | Insatisfaisant | Très insatisfaisant |
|----------------------------------|-------------------|--------------|----------------|---------------------|
| a. relations avec vos collègues? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. relations avec la direction? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. relations avec les parents ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. votre travail en général ? | 1 | 2 | 3 | 4 |

Section 3 : Renseignements personnels

21. Vous êtes de sexe ?
- | | |
|----------|---|
| Féminin | 1 |
| Masculin | 2 |
22. À quel groupe d'âge appartenez-vous?
- | | |
|-----------------|---|
| Moins de 20 ans | 1 |
| 20 à 24 ans | 2 |
| 25 à 29 ans | 3 |
| 30 à 34 ans | 4 |
| 35 à 39 ans | 5 |
| 40 à 44 ans | 6 |
| 45 à 49 ans | 7 |
| 50 à 54 ans | 8 |
| 55 ans et plus | 9 |

Section 4 : Niveau de formation et scolarité

23. Quel est votre **plus haut** diplôme obtenu peu importe le domaine d'études :
- | | |
|--|-----------------------------|
| Aucun (secondaire 5 <u>non complété</u>)..... | 1 (passez à la question 25) |
| Diplôme d'études secondaires (DES) | 2 (passez à la question 25) |
| Diplôme d'études professionnelles (DEP) | 3 (passez à la question 25) |
| Études collégiales : | |
| attestation (AEC)..... | 4 |
| certificat (CEC) | 5 |
| diplôme (DEC)..... | 6 |
| Études universitaires : | |
| certificat | 7 |
| baccalauréat..... | 8 |
| maîtrise..... | 9 |
| doctorat ou post-doctorat | 10 |
| Autre, précisez le diplôme : | 11 |
24. Veuillez indiquer le nom de votre diplôme le plus précisément possible S.V.P.
- _____
25. Êtes-vous présentement étudiante ?
- | | | |
|-----|---|--|
| Oui | 1 | Si oui, précisez votre programme d'étude : _____ |
| Non | 2 | |

B.7 EXPÉRIENCE DE GARDE DE L'ENFANT

| |
|---|
|  |
| Jeunes enfants et ses milieux de vie |

EXPÉRIENCE DE GARDE DE L'ENFANT (Lemay et Bigras, 2006)

| | |
|--------------------|-------------------|
| Date de la visite: | Évaluatrice : |
| No de la visite: | Code de l'enfant: |

- 1 Votre enfant se fait-il garder? ☐ Oui ☐ Non

- 2 **Si oui**, quel type de service de garde utilisez-vous principalement? (une seule réponse)
 1. ☐ CPE de type installation
 2. ☐ CPE de type milieu familial
 3. ☐ Halte-garderie
 4. ☐ Garde au domicile par une gardienne
 5. ☐ Garde par un proche (grand-mère, etc)

- 3 Au cours de la dernière année, en moyenne, votre enfant s'est fait garder combien d'heures par semaine dans le type de service de garde mentionné à la question 2 ?
 1. ☐ moins de 15 heures /semaine
 2. ☐ plus de 15 heures mais moins de 30 heures / semaine
 3. ☐ plus de 30 heures mais moins de 45 heures / semaine
 4. ☐ plus de 45 heures / semaine

- 4 Au cours de la dernière année, en moyenne, à quelle heure votre enfant est-il arrivé au service de garde le matin ? _____

- 5 Au cours de la dernière année, en moyenne, à quelle heure votre enfant a-t'il quitté le service de garde en fin de journée ? _____
- 6 Au cours de la dernière année, avez-vous connu des variations importantes dans la moyenne d'heures de fréquentation par semaine? ☐Oui ☐Non
- 7 **Si oui**, indiquez l'occasion, la durée du changement et le nombre d'heures par semaine que votre enfant a fréquenté le service de garde durant le changement.

| Occasion(s) | Durée(s) | Heures/semaine |
|-------------|----------|----------------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

B.8 QUESTIONNAIRE SUR LE TEMPÉRAMENT DE L'ENFANT



Jeunes enfants et ses milieux de vie

QUESTIONNAIRE SUR LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENFANT (Bates et al., 1979)

| | |
|--------------------|-------------------|
| Date de la visite: | Évaluatrice : |
| No de la visite: | Code de l'enfant: |

Les questions suivantes portent sur la façon dont votre enfant se comporte. Veuillez répondre en comparant son comportement à celui des autres enfants. « Dans la moyenne » veut dire la façon dont vous pensez qu'un enfant typique se comporte.

- 1 **Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de calmer ou d'apaiser ... lorsqu'il/elle est contrarié/ée ?**
 - 1 TRÈS FACILE
 - 2
 - 3
 - 4 DANS LA MOYENNE
 - 5
 - 6
 - 7 DIFFICILE

- 2 **Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de prévoir quand il/elle dormira ou se réveillera ?**
 - 1 TRÈS FACILE
 - 2
 - 3
 - 4 DANS LA MOYENNE
 - 5
 - 6
 - 7 DIFFICILE

- 2A A-t-il/elle des habitudes de sommeil régulières ?**
1 TRÈS RÉGULIÈRES; PEU OU PAS DE VARIATION
2
3
4 UN PEU IRRÉGULIÈRES
5
6
7 TRÈS IRRÉGULIÈRES; BEAUCOUP DE VARIATIONS
- 3 Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de prévoir quand il/elle aura faim ?**
1 TRÈS FACILE
2
3
4 DANS LA MOYENNE
5
6
7 DIFFICILE
- 3A A-t-il/elle des habitudes d'alimentation régulières ?**
1 TRÈS RÉGULIÈRES; PEU OU PAS DE VARIATION
2
3
4 UN PEU IRRÉGULIÈRES
5
6
7 TRÈS IRRÉGULIÈRES; BEAUCOUP DE VARIATION
- 4 Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de savoir ce qui le/la dérange lorsqu'il/elle pleure ou s'agite ?**
1 TRÈS FACILE
2
3
4 DANS LA MOYENNE
5
6
7 TRÈS DIFFICILE

4A Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de savoir ce qui le/la dérange lorsqu'il/elle est irritable ?

- 1 TRÈS FACILE
- 2
- 3
- 4 DANS LA MOYENNE
- 5
- 6
- 7 TRÈS DIFFICILE

5 En moyenne, combien de fois par jour devient il/elle agité/ée et irritable, que ce soit pour un court ou un long moment ?

- 1 JAMAIS
- 2 1 OU 2 FOIS PAR JOUR
- 3 3 OU 4 FOIS PAR JOUR
- 4 5 OU 6 FOIS PAR JOUR
- 5 7 À 9 FOIS PAR JOUR
- 6 10 À 14 FOIS PAR JOUR
- 7 15 FOIS PAR JOUR OU PLUS

5A En moyenne, combien de fois par jour devient-il/elle grincheux/euse et irritable, que ce soit pour un court ou un long moment ?

- 1 JAMAIS
- 2 1 OU 2 FOIS PAR JOUR
- 3 3 OU 4 FOIS PAR JOUR
- 4 5 OU 6 FOIS PAR JOUR
- 5 7 À 9 FOIS PAR JOUR
- 6 10 À 14 FOIS PAR JOUR
- 7 15 FOIS PAR JOUR OU PLUS

6 En général, dans quelle mesure est-ce qu'il/elle pleure ou s'agite ?

- 1 TRÈS PEU; BEAUCOUP MOINS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
- 2
- 3
- 4 MOYENNEMENT; À PEU PRÈS COMME LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
- 5
- 6
- 7 ÉNORMÉMENT; BEAUCOUP PLUS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS

6A En général, dans quelle mesure est-ce qu'il/elle pleure, s'agite ou se lamente ?

1-TRÈS PEU; BEAUCOUP MOINS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS

2-

3-

4-MOYENNEMENT; À PEU PRÈS COMME LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS

5-

6-

7-ÉNORMÉMENT; BEAUCOUP PLUS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS

7 Dans quelle mesure est-il/elle facilement contrarié/ée ?

1 TRÈS DIFFICILEMENT – MÊME PAR DES CHOSES QUI CONTRARIENT LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS

2

3

4 DANS LA MOYENNE

5

6

7 TRÈS FACILEMENT – MÊME PAR DES CHOSES QUI NE CONTRARIENT PAS LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS

8 NE SAIT PAS

8 Lorsqu'il/elle est contrarié/ée (p. ex. avant les boires, pendant les changements de couche, etc.), avec quelle vigueur ou quelle force pleure-t-il/elle et s'agite-t-il/elle ?

1 AVEC TRÈS PEU D'INTENSITÉ ET DE FORCE

2

3

4 AVEC UNE INTENSITÉ ET UNE FORCE MOYENNES

5

6

7 AVEC BEAUCOUP D'INTENSITÉ ET DE FORCE

- 9 Comment réagit-il/elle lorsque vous l'habillez ?**
1 TRÈS BIEN, AIME CELA
2
3
4 DANS LA MOYENNE, CELA NE LE/LA DÉRANGE PAS
5
6
7 N'AIME PAS CELA DU TOUT
- 9A Comment réagit-il/elle lorsque vous lui lavez les cheveux ?**
1-TRÈS BIEN, AIME CELA
2-
3-
4-DANS LA MOYENNE, CELA NE LE/LA DÉRANGE PAS
5-
6-
7-N'AIME PAS CELA DU TOUT
- 10 En général, quel est le niveau d'activités de votre enfant ?**
1 TRÈS CALME ET TRANQUILLE
2
3
4 DANS LA MOYENNE
5
6
7 TRÈS ACTIF/ACTIVE ET VIGOUREUX/EUSE
8 NE SAIT PAS
- 11 Dans quelle mesure sourit-il/elle et fait-il/elle des sons joyeux ?**
1 ÉNORMÉMENT, BEAUCOUP PLUS QUE LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
2
3
4 DANS LA MOYENNE
5
6
7 TRÈS PEU, BEAUCOUP MOINS QUE LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
8 NE SAIT PAS

11A Dans quelle mesure sourit-il/elle et rit-il/elle ?

- 1 ÉNORMÉMENT, BEAUCOUP PLUS QUE LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
- 2
- 3
- 4 DANS LA MOYENNE
- 5
- 6
- 7 TRÈS PEU, BEAUCOUP MOINS QUE LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
- 8 NE SAIT PAS

12 En général, de quelle humeur est-il/elle ?

- 1 DE TRÈS BONNE HUMEUR ET TRÈS JOYEUX/EUSE
- 2
- 3
- 4 NI SÉRIEUX/EUSE, NI JOYEUX/EUSE
- 5
- 6
- 7 SÉRIEUX/EUSE

13 Dans quelle mesure prend-il/elle plaisir à faire des petits jeux avec vous ?

- 1 ÉNORMÉMENT, AIME VRAIMENT CELA
- 2
- 3
- 4 DANS LA MOYENNE
- 5
- 6
- 7 TRÈS PEU, N'AIME PAS VRAIMENT CELA

14 Dans quelle mesure veut-il/elle qu'on le/la prenne ?

- 1 VEUT QU'ON LE/LA LAISSE TRANQUILLE LA PLUPART DU TEMPS
- 2
- 3
- 4 VEUT PARFOIS QU'ON LE/LA PRENNE ET D'AUTRES FOIS NON
- 5
- 6
- 7 ÉNORMÉMENT, VEUT QU'ON LE/LA PRENNE PRESQUE TOUT LE TEMPS

14A Dans quelle mesure veut-il/elle qu'on l'étreigne ?

- 1 VEUT QU'ON LE/LA LAISSE TRANQUILLE LA PLUPART DU TEMPS
- 2
- 3
- 4 VEUT PARFOIS QU'ON LE/LA PRENNE ET D'AUTRES FOIS NON
- 5
- 6
- 7 ÉNORMÉMENT, VEUT QU'ON LE/LA PRENNE PRESQUE TOUT LE TEMPS

15 Comment réagit-il/elle lorsque sa routine de tous les jours est perturbée ou changée, p.ex. vous allez à une rencontre, vous partez en voyage, etc. ?

- 1 TRÈS BIEN, CELA NE LE/LA CONTRARIE PAS
- 2
- 3
- 4 DANS LA MOYENNE
- 5
- 6
- 7 TRÈS MAL, CELA LE/LA CONTRARIE BEAUCOUP
- 8 NE SAIT PAS

16 Dans quelle mesure vous est-il facile de prévoir quand il/elle aura besoin d'un changement de couche ?

- 1 TRÈS FACILE
- 2
- 3
- 4 DANS LA MOYENNE
- 5
- 6
- 7 TRÈS DIFFICILE

17 Dans quelle mesure l'humeur de votre enfant est-elle changeante ?

- 1 SON HUMEUR CHANGE RAREMENT; LORSQUE CELA ARRIVE, SON HUMEUR CHANGE LENTEMENT
- 2
- 3
- 4 DANS LA MOYENNE
- 5
- 6
- 7 SON HUMEUR CHANGE SOUVENT ET RAPIDEMENT
- 8 NE SAIT PAS

- 18 Dans quelle mesure s'excite-t-il/elle lorsque quelqu'un lui parle ou joue avec lui/elle ?
- 1 S'EXCITE BEAUCOUP
 - 2
 - 3
 - 4 DANS LA MOYENNE
 - 5
 - 6
 - 7 NE S'EXCITE PAS DU TOUT
 - 8 NE SAIT PAS
- 19 En général, quel degré d'attention exige-t-il/elle en plus des soins habituels ?
- 1 TRÈS PEU, BEAUCOUP MOINS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
 - 2
 - 3
 - 4 DANS LA MOYENNE
 - 5
 - 6
 - 7 ÉNORMÉMENT, BEAUCOUP PLUS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
- 20 Quand on le/la laisse seul/e, est-ce qu'il/elle s'amuse bien par lui/elle-même ?
- 1 PRESQUE TOUJOURS
 - 2
 - 3
 - 4 À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS
 - 5
 - 6
 - 7 PRESQUE JAMAIS, NE S'AMUSE PAS PAR LUI/ELLE-MÊME
 - 8 NE SAIT PAS
- 21 Comment réagi-il/elle lorsqu'on le/la place dans un espace limité ou contraignant (p. ex. un siège d'auto, un siège pour bébé, un parc, etc.) ?
- 1 TRÈS BIEN, IL/ELLE AIME CELA
 - 2
 - 3
 - 4 CELA LE/LA DÉRANGE UN PEU, OU IL/ELLE PROTESTE DE TEMPS À AUTRE
 - 5
 - 6

- 7 IL/ELLE N'AIME PAS CELA DU TOUT
- 8 NE SAIT PAS

22 Dans quelle mesure est-ce qu'il/elle se pelotonne et se blottit quand on le/la prend ?

- 1 ÉNORMÉMENT, PRESQUE CHAQUE FOIS
- 2
- 3
- 4 DANS LA MOYENNE, DES FOIS OUI ET DES FOIS NON
- 5
- 6
- 7 TRÈS PEU, IL/ELLE SE PELOTONNE RAREMENT

22A Dans quelle mesure est-ce qu'il/elle se pelotonne et se blottit lorsqu'il/elle est près de vous ?

- 1 ÉNORMÉMENT, PRESQUE CHAQUE FOIS
- 2
- 3
- 4 DANS LA MOYENNE, DES FOIS OUI ET DES FOIS NON
- 5
- 6
- 7 TRÈS PEU, IL/ELLE SE PELOTONNE RAREMENT

23 Comment a-t-il/elle réagi à son premier bain ?

- 1 TRÈS BIEN, A ADORÉ CELA
- 2
- 3
- 4 N'A NI AIMÉ, NI DÉTESTÉ CELA
- 5
- 6
- 7 TRÈS MAL, N'A PAS AIMÉ CELA DU TOUT

23A Comment réagit-il/elle habituellement à de nouveaux jouets ?

- 1 RÉAGIT TOUJOURS FAVORABLEMENT
- 2
- 3
- 4 RÉAGIT FAVORABLEMENT À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS OU N'A JAMAIS DE RÉACTION
- 5
- 6
- 7 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS NÉGATIVEMENT OU AVEC CRAINTE

- 24 Comment a-t-il/elle réagi à son premier aliment solide ?**
1 TRÈS BIEN, A AIMÉ CELA IMMÉDIATEMENT
2
3
4 N'A NI AIMÉ, NI DÉTESTÉ CELA
5
6
7 TRÈS MAL, N'A PAS AIMÉ CELA DU TOUT
- 24A Comment réagit-il/elle habituellement à de nouveaux aliments ?**
1 RÉAGIT TOUJOURS FAVORABLEMENT
2
3
4 RÉAGIT FAVORABLEMENT À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS OU N'A JAMAIS DE RÉACTION
5
6
7 TRÈS MAL, N'AIME PAS CELA DU TOUT
- 25 Comment réagit-il/elle habituellement à une nouvelle personne ?**
1 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS FAVORABLEMENT
2
3
4 RÉAGIT FAVORABLEMENT À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS
5
6
7 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS NÉGATIVEMENT AU DÉBUT
8 NE SAIT PAS
- 26 Comment réagit-il/elle habituellement lorsqu'il/elle se trouve dans un nouvel endroit ?**
1 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS FAVORABLEMENT
2
3
4 RÉAGIT FAVORABLEMENT À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS
5
6
7 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS NÉGATIVEMENT AU DÉBUT
8 NE SAIT PAS

- 27 **Comment finit-il/elle par s'adapter aux choses nouvelles (p. ex. prendre un bain, de nouvelles personnes et de nouveaux endroits) ?**
1 TRÈS BIEN, FINIT TOUJOURS PAR AIMER CELA
2
3
4 FINIT PAS AIMER CELA À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS
5
6
7 FINIT PRESQUE TOUJOURS PAR NE PAS AIMER CELA
8 NE SAIT PAS
- 28 **Est-il facile ou difficile de faire des sorties avec lui/elle ?**
1 FACILE, J'AI DU PLAISIR À AMENER LE BÉBÉ/L'ENFANT AVEC MOI
2
3
4 ÇA VA, LE BÉBÉ/L'ENFANT PROTESTE UN PEU, MAIS CE N'EST PAS VRAIMENT DIFFICILE
5
6
7 DIFFICILE, LE BÉBÉ/L'ENFANT DÉRANGE HABITUELLEMENT
- 29 **Est-ce qu'il/elle continue à s'amuser avec des objets quand on lui dit de ne pas y toucher ?**
1 RAREMENT OU JAMAIS
2
3
4 DES FOIS OUI ET DES FOIS NON
5
6
7 PRESQUE TOUJOURS
8 NE SAIT PAS
- 30 **Est-ce qu'il/elle continue de se diriger vers un endroit quand on lui dit quelque chose comme « arrête », « viens ici » ou « non, non » ?**
1 RAREMENT OU JAMAIS
2
3
4 DES FOIS OUI ET DES FOIS NON
5
6

7 PRESQUE TOUJOURS

- 31 Est-ce qu'il/elle devient contrarié/ée quand on lui enlève quelque chose qui l'intéresse, mais qu'il/elle n'est pas censé/ée toucher ?

1 JAMAIS

2

3

4 DES FOIS OUI ET DES FOIS NON

5

6

7 DEVIENT TOUJOURS TRÈS CONTRARIÉ/ÉE

8 NE SAIT PAS

- 32 Dans quelle mesure persiste-t-il/elle à demander votre attention quand vous êtes occupé/ée ?

1 NE PERSISTE PAS DU TOUT

2

3

4 ESSAIE, MAIS NE PERSISTE PAS BEAUCOUP

5

6

7 PERSISTE BEAUCOUP, FAIT N'IMPORTE QUOI POUR AVOIR DE L'ATTENTION

8 NE SAIT PAS

- 33 Veuillez évaluer le degré de difficulté général que votre enfant peut présenter pour la moyenne des parents.

1 TRÈS FACILE

2

3

4 ORDINAIRE, QUELQUES PROBLÈMES

5

6

7 TRÈS DIFFICILE

8 NE SAIT PAS

B.9 PROFIL SOCIOÉCONOMIQUE DE LA FAMILLE



Jeunes enfants et ses milieux de vie

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE

| | |
|--------------------|-------------------|
| Date de la visite: | Évaluatrice : |
| No de la visite: | Code de l'enfant: |

- 1- Présence d'un conjoint à la maison ? ☐oui ☐non
- 2- Présence de frère (s) et ou de sœur (s) ? ☐oui ☐non Si oui, combien ? _____
- 3- Nombre de personnes vivant dans la maison : Enfants : _____ Adultes : _____
- 4- Quel est votre plus haut diplôme obtenu peu importe le domaine d'études?

| Mère : | | Conjoint : | |
|---|----|---|----|
| Études primaires | 1 | Études primaires | 1 |
| Diplôme d'études secondaires (DES) | 2 | Diplôme d'études secondaires (DES) | 2 |
| Attestation d'études collégiales (AEC) | 3 | Attestation d'études collégiales (AEC) | 3 |
| Certificat d'études collégiales (CEC) | 4 | Certificat d'études collégiales (CEC) | 4 |
| Diplôme d'études collégiales (DEC) | 5 | Diplôme d'études collégiales (DEC) | 5 |
| Diplôme d'études universitaires (certificat) | 6 | Diplôme d'études universitaires (certificat) | 6 |
| Diplôme d'études universitaires (baccalauréat) | 7 | Diplôme d'études universitaires (baccalauréat) | 7 |
| Diplôme d'études universitaires (maîtrise) | 8 | Diplôme d'études universitaires (maîtrise) | 8 |
| Diplôme d'études universitaires (doctorat, post-doctorat) | 9 | Diplôme d'études universitaires (doctorat, post-doctorat) | 9 |
| Autres, Précisez : | 10 | Autres, Précisez : | 10 |

- 5- Revenu brut familial : _____
- | | | |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. de \$ 0,00 à 15 999 | e. de 30 000 à 39 999 | i. de 70 000 à 79 999 |
| b. de \$ 16 000 à 19 999 | f. de 40 000 à 49 999 | j. de 80 000 à 89 999 |
| c. de 20 000 à 23 999 | g. de 50 000 à 59 999 | k. 90 000 et plus |
| d. de 24 000 à 29 999 | h. de 60 000 à 69 999 | |

- 6- Âge de la mère à la naissance de l'enfant : _____
- 7- Âge du père ou du conjoint au moment de la naissance de l'enfant : _____
- 8- Langue parlée à la maison : _____
- 9- Langue maternelle de l'enfant : _____

B.10 SANTÉ DE L'ENFANT À A NAISSANCE



Jeunes enfants et ses milieux de vie

SANTÉ DE L'ENFANT À LA NAISSANCE

| | |
|--------------------|-------------------|
| Date de la visite: | Évaluatrice : |
| No de la visite: | Code de l'enfant: |

1-Date de naissance : ____ / ____ / ____

Jour/Mois/Année

2-Sexe : Filles (1) ____ Garçon (2) ____

3-Âge gestationnel : ____ (sem.)

4-Rang de l'enfant dans la famille : Premier ____ Second ____ Troisième ____
Quatrième ____

5-Problèmes médicaux pendant la grossesse : Oui : _ Non : _

Si oui, Lesquels ? _____

6-Complications à la naissance : Oui : ____ Non : ____

Si oui, lesquels ? _____

7-Apgar à la naissance (5 min.) : _____

8-Poids à la naissance : ____ (Grammes) CENT : ____

9-Péri. Crânien naiss. : ____ (CM) CENT : ____

10- Taille naiss. : ____ (CM) CENT : ____

APPENDICE C

PREUVES DE SOUMISSION DES ARTICLES

| | | |
|-----|-------------------------------------|-----|
| C.1 | Preuve de soumission article 1..... | 359 |
| C.2 | Preuve de soumission article 2..... | 360 |
| C.3 | Preuve de soumission article 3..... | 361 |

C.1 PREUVE DE SOUMISSION ARTICLE 1

Early Child Development and Care - Manuscript ID GECD-2011-0101

on behalf of r.evans14@btinternet.com@manuscriptcentral.com de la part
de r.evans14@btinternet.com

À: Lemay, Lise

Cc:

04-Oct-2011

Dear Miss Lemay:

Your manuscript entitled "Educational daycare from infancy and externalizing and internalizing behaviors in early childhood: differential effect by children's vulnerability and childcare type" has been successfully submitted online and is presently being given full consideration for publication in Early Child Development and Care.

Your manuscript ID is GECD-2011-0101.

Please mention the above manuscript ID in all future correspondence or when calling the office for questions. If there are any changes in your street address or e-mail address, please log in to Manuscript Central at <http://mc.manuscriptcentral.com/gecd> and edit your user information as appropriate.

You can also view the status of your manuscript at any time by checking your Author Centre after logging in to <http://mc.manuscriptcentral.com/gecd>.

Thank you for submitting your manuscript to Early Child Development and Care.

Sincerely,

Early Child Development and Care Editorial Office

There are now over 1050 Taylor & Francis titles available on our free table of contents alerting service! To register for this free service visit: www.informaworld.com/alerting.

C.2 PREUVE DE SOUMISSION ARTICLE 2

IJEC - Submission Confirmation

em.ijec.0.2e2bad.c24d80da@editorialmanager.com de la part de International Journal of Early Childhood (IJEC)

 Vous avez transféré ce message le 2012-10-02 à 16:07.

A: Lemay, Lise

Cc:

Dear Mrs Lise Lemay,

Thank you for submitting your manuscript, Relating Childcare during Infancy to Externalizing and Internalizing Behaviors in Toddlerhood: How Specific Features of Childcare Quality Matter Depending on a Child's Gender and Temperament, to International Journal of Early Childhood.

During the review process, you can keep track of the status of your manuscript by accessing the following web site:

<http://ijec.edmgr.com/>

Your username is: bk591346

Your password is: lemay88377

Should you require any further assistance please feel free to e-mail the Editorial Office by clicking on "Contact Us" in the menu bar at the top of the screen.

Alternatively, please call us at +91 44 42197752 anytime between 9.00 - 17.00 hrs IST/5.00 - 13.00 hrs CET.

With kind regards,
Springer Journals Editorial Office
International Journal of Early Childhood

C.3 PREUVE DE SOUMISSION ARTICLE 3

Journal of Research in Childhood Education - Manuscript ID UJRC-2013-0064

on behalf of +abauer+acei.org@manuscriptcentral.com de la part de abauer@acei.org

A: Lemay, Lise

Cc:

15-May-2013

Dear Miss Lemay:

Your manuscript entitled "Quebec's Childcare Services: What Are The Mechanisms Influencing Children's Behaviors Across Quantity, Type, and Quality of Care Experienced?" has been successfully submitted online and is presently being given full consideration for publication in Journal of Research in Childhood Education.

Your manuscript ID is UJRC-2013-0064.

Please mention the above manuscript ID in all future correspondence or when calling the office for questions. If there are any changes in your street address or e-mail address, please log in to Manuscript Central at <http://mc.manuscriptcentral.com/ujrc> and edit your user information as appropriate.

You can also view the status of your manuscript at any time by checking your Author Center after logging in to <http://mc.manuscriptcentral.com/ujrc>.

Thank you for submitting your manuscript to Journal of Research in Childhood Education.

Sincerely,
Journal of Research in Childhood Education Editorial Office

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2-3 and 1992 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, 74(4), 1044-1049. doi: 10.1111/1467-8624.00587
- Anhalt, K., Telzrow, C. F. & Brown, C. L. (2007). Maternal stress and emotional status during the perinatal period and childhood adjustment. *School Psychology Quarterly*, 22(1), 74-90.
- Anne, T. & Segal, U. A. (2004). Implications for the development of children in over 11 hours of centre-based care. *Child: Care, Health and Development*, 30(4), 345-352. doi: 10.1111/j.1365-2214.2004.00429.x
- Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M. H. M. & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 235-245. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](http://dx.doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Bacharach, V. R. & Baumeister, A. A. (2003). Child care and severe externalizing behavior in kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(5), 527-537. doi: 10.1016/S0193-3973(02)00140-5

- Baillargeon, R. H., Normand, C. L., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Japel, C., Pérouse, D., Wu, H.-X., Boivin, M. & Tremblay, R. E. (2007). The evolution of problem and social competence behaviors during toddlerhood: A prospective population-based cohort survey. *Infant Mental Health Journal*, 28(1), 12-38. doi: 10.1002/imhj.20120
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Cote, S., Pérouse, D., Wu, H.-X., Boivin, M. & Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental psychology* 43(1), 13-26.
- Baron, R. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bates, J. E., Freeland, C. A. & Lounsbury, M. L. (1979). Measurement of infant difficulty. *Child Development*, 50(3), 794-803.
- Beijers, R., Riksen-Walraven, M., Putnam, S., de Jong, M. & de Weerth, C. (2012). Early non-parental care and toddler behavior problems: Links with temperamental negative affectivity and inhibitory control *The early maternal and caregiving environment: Longitudinal links with infant regulation and health* (pp. 155).
- Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to three*, 6, 1-9.
- Belsky, J. (1999). Quantity of nonmaternal care and boys' problem behavior/adjustment at ages 3 and 5 : Exploring the mediating role of parenting. *Psychiatry*, 62(1), 1-20.
- Belsky, J. (2001). Emanuel Miller Lecture: Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 845-859. doi: 10.1111/1469-7610.00782
- Belsky, J. & Pluess, M. (2012). Differential susceptibility to long-term effects of quality of child care on externalizing behavior in adolescence? *International Journal of Behavioral Development*, 36(1), 2-10. doi: 10.1177/0165025411406855

- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M. R., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T. & NICHD. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x
- Bernstein, E. D. (2006). *Maternal depression, maternal stress and children's behavioral outcomes among families in the national Early Head Start program*. Ph.D. of Psychology, Pace University, New-York.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A. & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x
- Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M., Cantin, G., Brunson, L. et Guay, M.-C. (2009). Stress parental, soutien social et comportements de l'enfant, les services de garde peuvent-ils faire une différence pour les familles et leurs enfants? *Enfances, Familles, Générations*, 10. doi: 10.7202/037517ar
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C. & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. doi: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bigras, N. et Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemay, L., Tremblay, M. et Brunson, L. (2009). *Expérience cumulée, qualité des services, caractéristiques familiales et développement des enfants de trois ans dans divers modes de garde depuis leur première année de vie*. Rapport de recherche adressé au Ottawa: Conseil canadien sur l'apprentissage

- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G. et Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux: les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de psychoéducation*, 37(1), 1-25.
- Blackwell, S. C. (2010). *An examination of the goodness of fit model: How is the relationship between child temperament and behavior expressed in different types of classroom environments?* Ph.D. of philosophy, City University of New York, New York.
- Blasi, M. & Hurwitz, S. C. (2002). For parents particularly: To be successful—let them play! *Childhood Education*, 79(2), 101-102. doi: 10.1080/00094056.2003.10522779
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369. doi: 10.1080/13502930802291777
- Borge, A. I. H. & Melhuish, E. C. (1995). A longitudinal study of childhood behaviour problems, maternal employment, and day care in a rural norwegian community. *International Journal Of Behavioral Development*, 18(1), 23-42. doi: 10.1177/016502549501800102
- Borge, A. I. H., Rutter, M., Côté, S. & Tremblay, R. E. (2004). Early childcare and physical aggression: differentiating social selection and social causation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 367-376. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00227.x
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Gist, N. F. & Haynes, O. M. (2006). Long-term cumulative effects of childcare on children's mental development and socioemotional adjustment in a non-risk sample: The moderating effects of gender. *Early Child Development and Care*, 176(2), 129-156. doi: 10.1080/0300443042000266286
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004a). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004b). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en milieu familial*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2004c). *Échelle d'observation de la qualité éducative: les services de garde en pouponnière: protocole d'utilisation* Québec: Gouvernement du Québec.
- Brame, B., Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 503-512. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2012.07.010>
- Bredekamp, S. (2005). Play and school readiness. *Educational Perspectives*, 38(1), 18-26.
- Britto, P. R., Yoshikawa, H. & Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. *Social Policy Report*, 25(2), 3-23.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S. & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology. Special Issue: Violent children*, 39(2), 222-245. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.222
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* Thousand Oaks, CA: Sage publication.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125. doi: 10.1111/1467-9507.00114
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of Child Psychology: (Vol. 1: Theoretical Models of Human Development, pp. 993-1028)*. New-York: Wiley.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner (Éd.), *Theoretical models of human development, Handbook of Child Psychology* (6th éd., Vol. 1, pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brown, W. H., Fox, J. J. & Brady, M. P. (1987). The effects of spatial density on the socially directed behavior of 3- and 4-year-old children during free play: An investigation of a setting factor. *Education and Treatment of Children*, 10(3), 247-258. doi: 10.1177/105381519101500204
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11. doi: 10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burchinal, M. R., Howes, C. & Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 87-105. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00132-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00132-1)
- Burchinal, M. R., Kainz, K. & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout & T. Halle (Éds.), *Quality Measurement in Early Childhood Setting* (pp. 11-31). Washington, DC: Brooks Publishing.
- Burchinal, M. R., Vandergrift, N., Pianta, R. C. & Mashburn, A. J. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>
- Campbell, J., Lamb, M. E. & Hwang, C. P. (2000). Early child-care experiences and children's social competence between 1.5 and 15 years of age. *Applied Developmental Science. Special Issue: The effects of quality care on child development*, 4(3), 166-175. doi: 10.1207/S1532480XADS0403_5
- Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children : clinical and developmental issues* (2nd éd.). New York: The Guilford Press.

- Campbell, S., Spieker, S., Burchinal, M. R. & Poe, M. D. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 791-800. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01636.x
- Campbell, S. & von Stauffenberg, C. (2007). Child characteristics and family processes that predict behavioral readiness for school. Dans A. Booth & A. C. Crouter (Éds.), *Disparities in School Readiness. How Families Contribute to Transitions into School* (pp. 225-258). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caulfield, R. (1996). Social and emotional development in the first two years. *Early Childhood Education Journal*, 24(1), 55-58. doi: 10.1007/BF02430553
- Chen, J. J.-L. (2010). Gender differences in externalising problems among preschool children: Implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 180(4), 463-474. doi: 10.1080/03004430802041011
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M. R., O'Brien, M. & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 52-86. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00133-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00133-3)
- Cleveland, G. & Krashinsky, M. (2009). The nonprofit advantage: Producing quality in thick and thin child care markets. *Journal of Policy Analysis and Management*, 28(3), 440-462. doi: 10.1002/pam.20440
- Coley, R. L., Votruba-Drzal, E., Miller, P. L. & Koury, A. (2012). Timing, extent, and type of child care and children's behavioral functioning in kindergarten. *Developmental Psychology*, 10.1037/a0031251. doi: 10.1037/a0031251
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Etat de l'apprentissage au Canada: Pas le temps de s'illusionner. Rapport sur l'apprentissage au Canada 2007*. Rapport de recherche adressé au Ottawa, Canada:
- Corso, R. M. (2007). Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior. *Gifted Child Today*, 30(3), 51-56.

- Côté, S. M., Boivin, M., Nagin, D. S., Japel, C., Xu, Q., Zoccolillo, M., Junger, M. & Tremblay, R. E. (2007). The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of General Psychiatry*, 64(11), 1305-1312. doi: 10.1001/archpsyc.64.11.1305.
- Côté, S. M., Borge, A. I., Geoffroy, M.-C., Rutter, M. & Tremblay, R. E. (2008). Nonmaternal care in infancy and emotional/behavioral difficulties at 4 years old: Moderation by family risk characteristics. *Developmental Psychology*, 44(1), 155-168. doi: 10.1037/0012-1649.44.1.155
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19(1), 37-55. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579407070034>
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 68-82. doi: 10.1007/s10802-005-9001-z
- Coutu, S., Tardif, G. et Pelletier, D. (2004). Les problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire: quelques pistes pour l'évaluation, la prévention et l'intervention. Dans N. Royer (Éd.), *Le monde du préscolaire* (pp. 143-175). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Crockenberg, S. C. (2003). Rescuing the baby from the bathwater: How gender and temperament (may) influence how child care affects child development. *Child Development*, 74(4), 1034-1038. doi: 10.1111/1467-8624.00585
- Crockenberg, S. C. & Leerkes, E. M. (2005). Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2 1/2 years. *Infant Behavior & Development*, 28(1), 20-35. doi: 10.1016/j.infbeh.2004.07.002
- Crockenberg, S. C. & Leerkes, E. M. (2006). Infant and maternal behavior moderate reactivity to novelty to predict anxious behavior at 2.5 years. *Development and Psychopathology*, 18(1), 17-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579406060020>

- Crosby, D. A., Dowsett, C. J., Gennetian, L. A. & Huston, A. C. (2010). A tale of two methods: Comparing regression and instrumental variables estimates of the effects of preschool child care type on the subsequent externalizing behavior of children in low-income families. *Developmental Psychology*, 46(5), 1030-1048. doi: 10.1037/a0020384
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M. & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972-987. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x
- Curby, T. W., Grimm, K. J. & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 373-384. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>,
- Daniel, S. S., Grzywacz, J. G., Leerkes, E., Tucker, J. & Han, W.-J. (2009). Nonstandard maternal work schedules during infancy : Implications for children's early behavior problems. 32(2), 195-207. doi: 10.1016/j.infbeh.2008.12.008
- Datta Gupta, N. & Simonsen, M. (2010). Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 30-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.10.001>
- de Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van Ijzendoorn, M. H. & Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 257. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.04.004
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Direction de santé publique. (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional-2008*. Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Dodge, K. A., Greenberg, M. T. & Malone, P. S. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, 79(6), 1907-1927. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01233.x.

- Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00774.x
- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H. & LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 296-312. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.006>
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.06.003
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Duncan, G. J. et Magnuson, K. A. (2003). *L'impact du faible revenu (ou de la pauvreté) en période prénatale et en début de période postnatale sur le développement psychosocial des enfants*. Montréal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Duncan-MagnusonFRxp.pdf>.
- Elias, C. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 216-238. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. & Van Hulle, C. A. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological bulletin*, 132(1), 33-72.
- Erickson, R. J. (1985). Play contributes to the full emotional development of the child. *Education & Formation*, 105, 261-263.
- Eryigit-Madzwamuse, S. & Barnes, J. (2013). Is early center-based child care associated with tantrums and unmanageable behavior over time up to school entry? *Child & Youth Care Forum*, 42(2), 101-117. doi: 10.1007/s10566-012-9193-7
- Essa, E. L. (2002). *A nous de jouer! en services de garde éducatifs - Guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*. Ste-Foy: Publications Du Québec.

- Fabes, R. A., Hanish, L. D. & Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of child care. *Child Development*, 74(4), 1039-1043. doi: 10.1111/1467-8624.00586
- Fortin, P., Godbout, L. et St-Cerny, S. (2012). *L'impact des services de garde à contribution réduite du Québec sur le taux d'activité féminin, le revenu intérieur et les budgets gouvernementaux. Document de travail 2012/02. Rapport de recherche adressé au Sherbrooke: Chaire de recherche en fiscalité et en finance publique*
- Fox, L. & Hemmeter, M. L. (2009). A program-wide model for supporting social emotional development and addressing challenging behavior in early childhood settings. Dans W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. E. Horner (Éds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 177-202). New York: Springer.
- Fox, S., Levitt, P. & Nelson, C. A. I. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x
- Fram, M. S., Kim, J. & Sinha, S. (2012). Early care and prekindergarten care as influences on school readiness. *Journal of Family Issues*, 33(4), 478-505. doi: 10.1177/0192513x11415354
- Frede, E. & Ackerman, D. J. (2007). *Preschool curriculum decision-making: Dimensions to consider*. Rapport de recherche adressé au New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research
- Gagnon, S. et Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde. (2012). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec. Analyse des rapports d'activités 2009-2010 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. Rapport de recherche adressé au Québec: Gouvernement du Québec
- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Borge, A. I. H., Larouche, F., Séguin, J. R. & Rutter, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 490-497. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01704.x

- Geoffroy, M.-C., Côté, S. M., Giguere, C.-E., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., Boivin, M. & Seguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: The role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359-1367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x
- Geoffroy, M.-C., Cote, S. M., Parent, S. & Seguin, J. R. (2006). Daycare attendance, stress, and mental health. *Canadian journal of psychiatry*, 51(9), 607-615.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. & Riksen-Walraven, J. M. (2006a). Peer contacts of 15-month-olds in childcare: Links with child temperament, parent-child interaction and quality of childcare. *Social Development*, 15(4), 709-729. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00366.x
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. & Riksen-Walraven, J. M. (2006b). Peer interaction in child care centres at 15 and 23 months: Stability and links with children's socio-emotional adjustment. *Infant Behavior & Development*, 29(2), 276-288. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.12.005>
- Ghazvini, A. & Mullis, R. L. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 163(1), 112-125. doi: 10.1080/00221320209597972
- Gilliom, M. & Shaw, D. S. (2004). Codevelopment of externalizing and internalizing problems in early childhood. *Development and Psychopathology*, 16(2), 313-333. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579404044530>
- Gingras, L., Audet, N. et Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009: Portrait québécois et régional*. Québec: Institut de la statistique du Québec,.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.005>
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A. & McCall, R. B. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58(2), 505-529.

- Goldstein, L. H., Harvey, E. A. & Friedman-Weieneth, J. L. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, part iii: Investigating differences in parenting practices and parenting stress. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), 125-136.
- Goldstein, L. H., Harvey, E. A., Friedman-Weieneth, J. L., Pierce, C., Tellert, A. & Sippel, J. C. (2007). Examining subtypes of behavior problems among 3-year-old children, part II: Investigating differences in parent psychopathology, couple conflict, and other family stressors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(1), 111-123.
- Gouvernement du Québec. (2007a). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Québec: Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance. Version administrative*. Québec: Repéré à http://www.aemfq.com/Documents/SG_LSGEE_versionadministrative.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/S_4_1_1/S4_1_1R2.HTM.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W. & Thomas, C. W. (1997). Difficult temperament and behaviour problems: A longitudinal study from 1.5 to 12 years. *International Journal Of Behavioral Development*, 21(1), 71-90. doi: 10.1080/016502597384992
- Gunnar, M. R., Kryzer, E., Van Ryzin, M. J. & Phillips, D. A. (2010). The rise in cortisol in family day care: Associations with aspects of care quality, child behavior, and child sex. *Child Development*, 81(3), 851-869. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01438.x.
- Hagekull, B. & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 505-526. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90019-5](http://dx.doi.org/10.1016/0885-2006(95)90019-5)
- Hansen, K. & Hawkes, D. (2009). Early childcare and child development. *Journal of social policy*, 38(2), 211-240. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S004727940800281X>

- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale revised (ECERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale, Revised Edition (FCCERS-R)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2009). *Infant/Toddler Environment Rating Scale revised (ITERS-R)*. New-York: Teachers College Press.
- Hart, M. S. & Kelley, M. L. (2006). Fathers' and mothers' work and family issues as related to internalizing and externalizing behavior of children attending day care. *Journal of Family Issues*, 27(2), 252-270. doi: 10.1177/0192513X05280992
- Hartman, S. C. W. (2009). *Behavior problems in child care: Associations with child care quality and importance for school readiness and achievement among an ethnically-diverse sample of children in poverty*. Ph.D. of philosophy, George Mason University, Fairfax.
- Hausfather, A., Toharia, A., LaRoche, C. & Engelsmann, F. (1997). Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(4), 441-448. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01529.x
- Heller, T. L., Baker, B. L., Henker, B. & Hinshaw, S. P. (1996). Externalizing behavior and cognitive functioning from preschool to first grade: Stability and predictors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(4), 376-387. doi: 10.1207/s15374424jccp2504_3
- Hemmeter, M. L. (2007). We are all in this together: Supporting children's social emotional development and addressing challenging behavior. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine* (176), 12-16.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601.

- Hemmeter, M. L., Santos, R. M. & Ostrosky, M. M. (2008). Preparing early childhood educators to address young children's social-emotional development and challenging behavior: A survey of higher education programs in nine states. *Journal of Early Intervention*, 30(4), 321-340. doi: 10.1177/1053815108320900
- Hendrickson, J. M., Strain, P. S., Tremblay, A. & Shores, R. E. (1981). Relationship between toy and material use and the occurrence of social interactive behaviors by normally developing preschool children. *Psychology in the Schools*, 18(4), 500-504. doi: [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807\(198110\)18:4<500::AID-PITS2310180423>3.0.CO;2-N](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807(198110)18:4<500::AID-PITS2310180423>3.0.CO;2-N)
- Hickman, L. N. (2006). Who should care for our children?: The effects of home versus center care on child cognition and social adjustment. *Journal of Family Issues*, 27(5), 652-684. doi: 10.1177/0192513X05285118
- Hohmann, M., Weikart, D. P. & Epstein, A. S. (2008). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs (3rd ed.)*. Ypsilanti: High/Scope Press
- Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P. & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-119. doi: 10.1207/s15566935eed1401_7
- Hughes, C. & Ensor, R. (2009). Independence and interplay between maternal and child risk factors for preschool problem behaviors? *International Journal Of Behavioral Development*, 33(4), 312-322. doi: 10.1177/0165025408101274
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Rapport de recherche adressé au Ashfield NSW: Centre for Parenting & Research Service System Development Division NSW Department of Community Services

- Hyson, M., Whittaker, J. E. V., Zaslow, M., Leong, D. J., Bodrova, E., Hamre, B. K. & Smith, S. (2011). Measuring the quality of environmental support for young children's social and emotional competence. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout et T. Halle (Éds.), (pp. 105-134). Washington, DC: Brooks Publishing.
- Institut de la statistique du Québec. (2003a). Aspects conceptuels et opérationnels. Section I. L'ÉLDEQ : présentation de l'étude et des instruments de collecte des volets 1999 et 2000 *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002). De la naissance à 29 mois*. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (2003b). *Questionnaire autoadministré destiné à l'éducatrice*. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (2003c). Questionnaire destiné aux responsables de service de garde en milieu familial. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Le Québec chiffres en main. Édition 2013*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), XXIV(3/4), 793-820.
- Jacob, J. (2009). The socio-emotional effects of non-maternal childcare on children in the USA: a critical review of recent studies. *Early Child Development and Care*, 119(5), 559-570. doi: 10.1080/03004430701292988
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J. & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be
- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix*, 11(4).
- Juby, H., Le Bourdais, C., Marcil-Gratton, N. & Rivset, L.-P. (2005). Poverty of single-parent families and the professional trajectory of mothers after separation. *Recherches Sociographiques*, 46(2), 217-243.

- Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis : Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 161-179. doi: 10.1023/A:1005122814723
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S. & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants: A longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01776.x
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W. & Ruzek, E. A. (2012). *Preschool center quality and socioemotional readiness for school: Variation by demographic and child characteristics*. Rapport de recherche adressé au Evanston (IL): Society for Research on Educational Effectiveness
- Kraemer, H. C., Kiernan, M., Essex, M. & Kupfer, D. J. (2008). How and Why Criteria Defining Moderators and Mediators Differ Between the Baron & Kenny and MacArthur Approaches. *Health Psychology*, 27(2 suppl), S101-108. doi: 10.1037/0278-6133.27.2(Suppl.).S101.
- Kryzer, E. M., Kovan, N., Phillips, D. A., Domagall, L. A. & Gunnar, M. R. (2007). Toddlers' and preschoolers' experience in family day care: Age differences and behavioral correlates. *Early Childhood Research Quarterly. Special Issue*, 22(4), 451-466. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.08.004
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D. & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 46(6), 639-660. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.005>
- Kwon, K. Y. (2010). A review of research on early childhood teacher beliefs and practice. *International Journal of Early Childhood Education*, 16(1), 16-30.
- Lacombe, C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*. Doctorat en architecture, Université Laval, Québec.

- Ladd, G. W., Herald, S. L. & Andrews, R. K. (2006). Young Children's peer relations and social competence. Dans B. Spodek & O. N. Saracho (Éds.), *Handbook of reserach on the education of young children (2nd edition)* (pp. 23-54). Mahwah, New-Jersey: Laurence Erlbaum associates
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367. doi: 10.1111/1467-8624.00611
- Lamb, M. E. (2004). Socio-emotional development and early schooling: Experimental research. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 34(4), 401-409. doi: 10.1007/s11125-005-2712-7
- Lawry, J., Danko, C. D. & Strain, P. S. (2000). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptionnal Children*, 3(2), 11-19. doi: 10.1177/109625060000300202
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.-E., Sylva, K. & Stein, A. (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209. doi: 10.1080/03004430600722655
- Lee, C. L. & Bates, J. E. (1985). Mother-child interaction at age two years and perceived difficult temperament. *Child Development*, 56(5), 1314-1325.
- Legendre, M.-F. (2005). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Éds.), *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (2e édition)* (pp. 333-349). Montréal: Gaëtan Morin éditeur. Chenelière Éducation.
- Lekhal, R. (2012). Do type of childcare and age of entry predict behavior problems during early childhood? Results from a large Norwegian longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 36(3), 197-204. doi: 10.1177/0165025411431409
- Lemay, L. et Bigras, N. (2006). *Questionnaire sur l'expérience de garde de l'enfant*. Questionnaire non publié. Université du Québec à Montréal. Montréal.
- Lemay, L. et Bigras, N. (2012). *Les facteurs associés à la qualité des processus en service de garde : Mise en relation entre les résultats de Grandir en Qualité 2003 et les écrits publiés entre 2001 et 2011*. Rapport de recherche adressé au Québec: Ministère de la Famille et des Aînés

- Lemay, L., Bigras, N. & Bouchard, C. (2012). Educational daycare from infancy and externalizing and internalizing behaviors in early childhood: differential effect by children's vulnerability and childcare type. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 55(3rd. International Conference on New Horizons in Education), 115-127.
- Lemay, L. et Coutu, S. (2012). Difficultés comportementales des enfants de 0-5 ans en service de garde : synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans N. Bigras, L. Lemay et M. Tremblay (Éds.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leve, L. D., Kim, H. K. & Pears, K. C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 505-520. doi: 10.1007/s10802-005-6734-7
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26(1), 52. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005>
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L. & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75(1), 47-65. doi: 10.1.1.269.2053
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van Ijzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E. E., Paulsell, D. & Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74(4), 1021-1033. doi: 10.1111/1467-8624.00584
- Maccoby, E. E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83(1), 16-26.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.

- Marchant, M. R., Solano, B. R., Fisher, A. K., Caldarella, P., Young, K. R. & Renshaw, T. L. (2007). Modifying socially withdrawn behavior: A playground intervention for students with internalizing behaviors. *Psychology in the Schools*, 44(8), 779-794. doi: 10.1002/pits.20265
- Marshall, N. L. (2004). The quality of early child care and children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 165-168. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00299.x
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176. doi: 10.1207/s15566935eed1701_7
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in early education: Improving teacher-child interactions and child outcomes. Dans A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund & J. Temple (Éds.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (pp. 243-265). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M. R., Early, D. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.
- Mathiesen, K. S. & Sanson, A. (2000). Dimensions of early childhood behavior problems: Stability and predictors of change from 18 to 30 months. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 15-31. doi: 10.1023/A:1005165916906
- Maxwell, L. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245. doi: 10.1177/0013916506289976
- McCain, M. N., Mustard, J. F. & Shanker, S. (2007). Early years study 2. Putting science into action. Rapport de recherche adressé au Toronto:
- McCartney, K., Burchinal, M. R., Clarke-Stewart, K. A., Bub, K. L., Owen, M. T. & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46(1), 1-17. doi: 10.1037/a0017886

- McClelland, G. & Judd, C. M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin*, 114(2), 376-390. doi: 10.1037/0033-2909.114.2.376
- McClelland, M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H.-H., Lee, S.-M., Mathers, C., Wen, X. & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91. doi: 10.1007/s10643-006-0081-3
- McMullen, M. B., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.-M., Lin, C.-H. & Sun, P.-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 451-464. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.10.005>
- Méjias, J. (2005). *Sexe et société: la question du genre en sociologie*. Paris: Editions Bréal.
- Melhuish, E. C. (2004). *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General*. Rapport de recherche adressé au London: National Audit Office
- Merrell, K. W., Blade, R. L., Lund, J. & Kempf, K. K. G. (2003). Convergent and discriminant construct validity of the internalizing symptoms scale for children with the BASC-SRP-C. *Psychology in the Schools*, 40(2), 139-144. doi: 10.1002/pits.10076
- Miner, J. L. & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771-786. doi: 10.1037/0012-1649.44.3.771.
- Ministère de la Famille. (2013). Nombre de services de garde et de places sous permis. État de situation au 28 février 2013. Page consultée le 20 avril 2013, à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/places_0.pdf

- Morrissey, T. W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 33-50. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.005>
- NAEYC. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Page consultée le 18th 2012, à www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf
- Nagin, D. S. & Tremblay, R. E. (2005). What has been learned from group-based trajectory modeling? Examples from physical aggression and other problem behaviors. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602(1), 82-117. doi: 10.1177/0002716205280565
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2003a). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten? *Child Development*, 74(4), 976-1005. doi: 10.1111/1467-8624.00582
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2003b). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74(6), 1639-1662.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76(4), 795-810. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00878.x
- NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(4), 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89(7), 1072-1077.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure- process - outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206. doi: 10.1111/1467-9280.00438

- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 203-230. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.002>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the nichd study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116. doi: 10.1037/0003-066X.61.2.99
- NICHD Early Child Care Research Network. (2008). Social competence with peers in third grade: Associations with earlier peer experiences in childcare. *Social Development*, 17(3), 419-453. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00446.x>
- Nigg, J. T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 395-422. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01612.x
- Norris, D. J. (2001). Quality of care offered by providers with differential patterns of workshop participation. *Child & Youth Care Forum*, 30(2), 111-121. doi: 10.1023/A:1011633302789
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Maurice Temple Smith.
- Olson, S. L. & Rosenblum, K. (1998). Preschool antecedents of internalizing problems in children. *Early Education and Development*, 9(2), 117-129. doi: 10.1207/s15566935eed0902_1
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D. & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037-1051. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01051.x
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L. & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553. doi: 10.1111/1467-8624.00364
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D. & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261-276. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>

- Peng, D. & Robins, P. K. (2010). Who should care for our kids? The effects of infant child care on early child development. *Journal of Children & Poverty*, 16(1), 1-45. doi: 10.1080/10796120903575085
- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment : A seven-year longitudinal study. *Child development*, 68(5), 908-923. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01970.x
- Phillips, D., Crowell, N. A., Sussman, A. L., Gunnar, M., Fox, N. A., Hane, A. A. & Bisgaier, J. (2012). Reactive temperament and sensitivity to context in childcare. *Social Development*, 21(3), 628-643. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00649.x
- Phillips, D., McCartney, K. & Scarr, S. (1987). Child-care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23(4), 537-543.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System*. Baltimore: Brookes.
- Pierrehumbert, B., Ramstein, T., Karmaniola, A., Miljkovitch, R. & Halfon, O. (2002). Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 385-396. doi: 10.1080/01650250143000265
- Pluess, M. & Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: The case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 396-404. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01992.x.
- Raikes, H. A., Raikes, H. H. & Wilcox, B. (2005). Regulation, subsidy receipt and provider characteristics: What predicts quality in child care homes? *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 164-184. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.04.006
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Petras, H. & Ialongo, N. S. (2008). Empirically derived subtypes of child academic and behavior problems: Co-occurrence and distal outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(5), 759-770. doi: 10.1007/s10802-007-9208-2
- Rentzou, K. & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367-376. doi: 10.1007/s10643-010-0403-3

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Romano, E., Kohen, D. & Findlay, L. C. (2010). Associations among child care, family, and behavior outcomes in a nation-wide sample of preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 34(5), 427-440. doi: 10.1177/0165025409351657
- Rothbart, M. K. (2005). *Tempérament précoce et développement psychosocial*. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/RothbartFRxp.pdf>.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. Dans N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th éd.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R. & Smolkowski, K. (2013). The Child Care Ecology Inventory: A domain-specific measure of home-based child care quality to promote social competence for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 947-959. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.003>
- Rusby, J. C., Smolkowski, K., Marquez, B. & Taylor, T. K. (2008). A small-scale randomized efficacy trial of CareScapes: Enhancing children's social development in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 527-546.
- Rutherford, R. B., Quinn, M. M. & Mathur, S. R. (2007). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., Fauth, R. C. & Brooks-Gunn, J. (2006). Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education. Dans B. Spodek & O. N. Saracho (Éds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 323-347). New York: Macmillan.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170. doi: 10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x

- Scaramella, L. V. & Leve, L. D. (2004). Clarifying parent-child reciprocities during early childhood: The early childhood coercion model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(2), 89-107. doi: 10.1023/B:CCFP.0000030287.13160.a3
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K. & Denham, S. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*, 172(5), 451-462. doi: 10.1080/03004430214550
- Schultz, D. & Shaw, D. S. (2003). Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problems. *Social Development*, 12(3), 440-460. doi: 10.1111/1467-9507.00242
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M. & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology. Special Issue: Violent children*, 39(2), 189-200. doi: 10.1037//0012-1649.39.2.189
- Shaw, D. S., Winslow, E. B., Owens, E. B., Vondra, J. I., Cohn, J. F. & Bell, R. Q. (1998). The development of early externalizing problems among children from low-income families: A transformational perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 95-107. doi: 10.1023/A:1022665704584
- Sheridan, S. (2000). A comparison of external and self-evaluations of quality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 164(1), 63-78. doi: 10.1080/0300443001640106
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261. doi: 10.1080/00313830902917295
- Sheridan, S. (2011). Pedagogical quality in preschool: A commentary. Dans N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics* (pp. 223-242). Londre: Springer.
- Sheridan, S. & Schuster, K.-M. (2001). Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: A cross-national perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 109-124. doi: 10.1080/02568540109594978

- Smeeckens, S., Riksen-Walraven, J. M. & van Bakel, H. J. A. (2007). Multiple determinants of externalizing behavior in 5-year-olds: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 347-361. doi: 10.1007/s10802-006-9095-y
- Solheim, E., Wichstrøm, L., Belsky, J. & Berg-Nielsen, T. S. (2013). Do time in child care and peer group exposure predict poor socioemotional adjustment in Norway? *Child Development*, 84(5), 1701-1715. doi: 10.1111/cdev.12071
- Sourander, A. (2001). Emotional and behavioural problems in a sample of Finnish three-year-olds. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10(2), 98-104. doi: 10.1007/s007870170032
- Stacks, A. M. & Goff, J. (2006). Family correlates of internalizing and externalizing behavior among boys and girls enrolled in Head Start. *Early Child Development and Care*, 176(1), 67-85. doi: 10.1080/0300443042000302609
- Statistics Canada. (2011) Low income lines. *Catalogue no 75F0002M-No. 002*. Ottawa.
- Stipek, D. J. & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Sundell, K. (2000). Examining Swedish profit and nonprofit child care: The relationships between adult-to-child ratio, age composition in child care classes, teaching and children's social and cognitive achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 91-114.
- Sutterby, J. A. & Frost, J. (2006). Creating play environments for early childhood: indoors and out. Dans B. Spodek & O. N. Saracho (Éds.), *Handbook of research on the education of young children (2nd ed.)* (pp. 305-322). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tarabulsky, G. M., Larose, S., Pederson, D. R. et Moran, G. (2000). *Attachement et développement le rôle des premières relations dans le développement humain*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Textor, M. R. (1998). International perspectives on quality child care. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 167-171. doi: 10.1023/A:1025653127221

- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomason, A. C. & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304. doi: 10.1080/10409280902773351
- Tout, K., de Haan, M., Campbell, E. K. & Gunnar, M. R. (1998). Social behavior correlates of adrenocortical activity in daycare: gender differences and time-of-day effects. *Child Development*, 69(5), 1247-1262. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06209.x
- Trawick-Smith, J. (1992). A descriptive study of spatial arrangement in a family day care home. *Child & Youth Care Forum*, 21(4), 263-276. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00757194>
- Tremblay, R. E., Gervais, J. & Petitclerc, A. (2008). *Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance*. Rapport de recherche adressé au Montréal: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Perusse, D. & Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50. doi: 10.1542/peds.114.1.e43
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. doi: 10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x
- Turney, K. & McLanahan, S. (2012). *The Academic Consequences of Early Childhood Problem Behaviors*. Rapport de recherche adressé au Irvine (CA): University of California
- Van Beijsterveldt, T. C. E. M., Hudziak, J. J. & Boomsma, D. I. (2005). Short- and Long-Term Effects of Child Care on Problem Behaviors in a Dutch Sample of Twins. *Twin Research and Human Genetics*, 8(3), 250-258. doi: <http://dx.doi.org/10.1375/twin.8.3.250>

- van Zeijl, J., Mesman, J., Stolk, M. N., Alink, L. R. A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F. & Koot, H. M. (2006). Terrible ones? Assessment of externalizing behaviors in infancy with the Child Behavior Checklist. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 801-810.
- van Zeijl, J., Mesman, J., Stolk, M. N., Alink, L. R. A., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F. & Koot, H. M. (2007). Differential susceptibility to discipline: The moderating effect of child temperament on the association between maternal discipline and early childhood externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 626-636. doi: 10.1037/0893-3200.21.4.626
- Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving: NICHD early child care research network. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Journal of Developmental Psychology*, 50(3), 387-414. doi: 10.1353/mpq.2004.0027
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M. R., Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 685-695. doi: 10.1007/s10802-006-9055-6
- Volling, B. L. & Feagans, L. V. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behavior & Development*, 18(2), 177-188. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383\(95\)90047-0](http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383(95)90047-0)
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L. & Chase-Lansdale, P. L. (2004). Child Care and Low-Income Children's Development: Direct and Moderated Effects. *Child Development*, 75(1), 296-312. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00670.x

- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Maldonado-Carenno, C., Li-Grining, C. P. & Chase-Lansdale, P. L. (2010). Child Care and the Development of Behavior Problems Among Economically Disadvantaged Children in Middle Childhood. *Child Development*, 81(5), 1460-1474. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01485.x
- Wachs, T. D., Gurkas, P. & Kontos, S. (2004). Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 439-457. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2004.06.003>
- Watamura, S. E., Donzella, B., Alwin, J. & Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development*, 74, 1006-1020.
- Watamura, S. E., Phillips, D. A., Morrissey, T. W., McCartney, K. & Bub, K. (2011). Double Jeopardy: Poorer Social-Emotional Outcomes for Children in the NICHD SECCYD Experiencing Home and Child-Care Environments That Confer Risk. *Child Development*, 82(1), 48-65. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01540.x
- West, J., Denton, K. & Reaney, L. M. (2001). *The kindergarten year. Findings from the early childhood longitudinal study, kindergarten class of 1998-99*. Rapport de recherche adressé au Washington, DC: National Center for Education Statistics (ED)
- Winer, A. C. & Phillips, D. A. (2012). Boys, girls, and "two cultures" of child care. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 22-49. doi: 10.1353/mpq.2012.0004
- Wishard, A. G., Shivers, E. M., Howes, C. & Ritchie, S. (2003). Child care program and teacher practices: Associations with quality and children's experiences. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 65-103. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00007-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00007-3)
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D. & Suzuki, S. (2006). Maternal involvement in preschool children's education in Japan: Relation to parenting beliefs and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 332-346. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.008>

- Yeung, W. J., Linver, M. R. & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879.
- Zachrisson, H. D., Dearing, E., Lekhal, R. & Toppelberg, C. O. (2013). Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in Norway. *Child Development*, 10.1111/cdev.12040, n/a-n/a. doi: 10.1111/cdev.12040
- Zakriski, A. L., Wright, J. C. & Underwood, M. K. (2005). Gender similarities and differences in children's social behavior: Finding personality in contextualized patterns of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 844-855.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L. & Margie, N. G. (2006). Child outcome measures in the study of child care quality. *Evaluation Review*, 30(5), 577.
- Zaslow, M., Halle, T. & Tout, K. (2011). Conclusion. Ending with a beginning: key themes and next steps. Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout & T. Halle (Éds.), *Quality Measurement in Early Childhood Setting* (pp. 411-417). Washington, DC: Brooks Publishing.
- Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K. & Halle, T. (2011). *Quality measurement in early childhood setting*. Washington, DC: Brooks Publishing.
- Zellman, G. L. & Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care settings: Conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521. doi: 10.1080/03004430500147490